

Carle, Ursula

"Mein Lehrplan sind die Kinder". Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen

Weinheim : Dt. Studien-Verl. 1995, 256 S. - (Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 1994)



Quellenangabe/ Reference:

Carle, Ursula: "Mein Lehrplan sind die Kinder". Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim : Dt. Studien-Verl. 1995, 256 S. - (Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 1994) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14779 - DOI: 10.25656/01:1477

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14779>

<https://doi.org/10.25656/01:1477>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

| | | |
|-----------|---|------------|
| 1. | "EIN SONDERSCHULLEHRER KANN ALLES!" EINLEITUNG | 4 |
| 2. | "ICH WEIß NICHT, OB DAS DEN SCHÜLERN NÜTZT": WIDERSPRÜCHLICHE BEDINGUNGEN UND MÖGLICHKEITEN DES LEHRENS UND LERNENS | 8 |
| 2.1. | Die bildungspolitische Situation der Sonderschule..... | 8 |
| 2.2. | Ein neuer Bildungsplan als Veränderungsimpuls für die Sonderschule..... | 16 |
| 2.3. | Pädagogische Anforderungen und Erfahrungshintergrund der Sonderschullehrerinnen und -lehrer | 24 |
| 2.4. | Widersprüchliche Anforderungen - Quelle der Innovation oder Hindernis? | 34 |
| 3. | "DIE JUGENDLICHEN SOLLEN JA IRGENDWIE IN DER GESELLSCHAFT FUß FASSEN": ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNG FÜR DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG..... | 41 |
| 3.1. | Forschungsergebnisse über längerfristige Unterrichtsplanung | 42 |
| 3.2. | Unterrichtsplanung als geistige Arbeit: Modellvorstellungen der Arbeitspsychologie | 48 |
| 3.3. | Fokussierung der Fragestellung | 60 |
| 3.4. | Wozu können die Ergebnisse einer solchen Untersuchung dienen? | 65 |
| 4. | "SEIT DEM INTERVIEW PLANE ICH ANDERS." METHODIK UND VERLAUF DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG | 67 |
| 4.1. | Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen | 69 |
| 4.2. | Das Untersuchungsdesign | 71 |
| 4.3. | Die Erhebungsinstrumente | 76 |
| 4.4. | Die Auswertungsmethoden | 82 |
| 4.5. | Exkurs: Über das Verhältnis zwischen Wissenschaftlerin und befragten Lehrkräften..... | 87 |
| 4.6. | Durchführung der Untersuchung..... | 89 |
| 4.7. | War das methodische Vorgehen angemessen?..... | 97 |
| 5. | "MEIN LEHRPLAN SIND DIE KINDER": THEMENORIENTIERTE DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE..... | 99 |
| 5.1. | Die aktuelle Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung: Untersuchung einzelner Planungsphasen | 100 |
| 5.2. | Die Arbeitsbedingungen an Schulen für Lernbehinderte | 127 |
| 5.3. | Zur individuellen Entwicklung der Unterrichtsplanung im Verlauf des Berufslebens..... | 135 |
| 5.4. | Ergebnisse der kategorialen Interviewauswertung: Wie fruchtbar ist das Korn, wie gehaltvoll der Boden? | 142 |
| 6. | "DIE SCHULE IST DOCH EIN GROßTEIL MEINES LEBENS": SCHÜLER- UND SCHÜLERINNENORIENTIERTE UNTERRICHTSPLANUNG EXEMPLARISCH DARGESTELLT AN FALLBEISPIELEN | 148 |
| 6.1. | Unterstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans..... | 149 |
| 6.2. | Mittelstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans | 168 |
| 6.3. | Oberstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans..... | 185 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 6.4. | Zusammenfassung: Unterschiedliche subjektive Sichtweisen, wie die Unterrichtsarbeit weiterentwickelt werden kann..... | 204 |
| 7. | DIE ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSIONEN | 206 |
| 7.1. | Wie geht`s bei uns weiter? Diskussion mit einem kleinen Kollegium..... | 206 |
| 7.2. | Sind die Schulen von innen heraus erneuerbar? Diskussion mit Experten aus verschiedenen Sonderschulen | 209 |
| 7.3. | Zusammenfassung der Gruppendiskussionen | 210 |
| 8. | BEGRÜNDBARE UND WÜNSCHENSWERTE SCHLUßFOLGERUNGEN | 211 |
| 9. | ANHANG | 222 |
| 9.1. | Auswertung des Personalfragebogens: | 222 |
| 9.2. | Leitfaden der Einzelinterviews | 224 |
| 9.3. | Didaktische Kategorien zwischen Lernzielorientierung und Emanzipation | 237 |
| 10. | VERZEICHNISSE | 241 |
| 10.1. | Ausführliches Inhaltsverzeichnis | 241 |
| 10.2. | Abbildungsverzeichnis..... | 249 |
| 10.3. | Literaturverzeichnis | 251 |

1. "Ein Sonderschullehrer kann alles!" Einleitung

Perspektivenwechsel im Forschungsinteresse

"Ein Sonderschullehrer kann alles", antwortete der Schulrat einem Schulleiter, als dieser auf seine und die Qualifikationsdefizite seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufmerksam machen wollte. In diesem Satz spiegelt sich nicht nur Ignoranz der Schulaufsicht gegenüber der schulischen Realität wider. Von Oben nach Unten gesprochen ist er keine bloße Feststellung, sondern zugleich Briefing, welche Diktion nach unten vertreten werden soll. Ehrlich gesprochen hätte der Satz demnach heißen müssen: "Ich weise Sie hiermit an, eventuelle Probleme zu ignorieren und daraus entstehende Mißstände billigend in Kauf zu nehmen." Wie bei jeder Medaille ändert sich auch bei dieser der Wert nicht, schaut man ihre Rückseite an. So haben nicht wenige Lehrkräfte die Einführung des neuen reformpädagogisch klingenden Bildungsplanes an Sonderschulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg¹ als Infragestellung ihrer Kompetenz abgewehrt: "War denn alles falsch, was ich bisher gemacht habe?"

Außensicht und Innensicht der Schule weichen voneinander ab, je nachdem, welchen Standpunkt die Betrachterin einnimmt. Was der beharrende Lehrer für sich beansprucht, stellt der staatliche Lehrplan in Frage. Will eine Schule sich verändern, um den Anforderungen ihrer Kunden, der Schülerinnen und Schüler, gerechter zu werden, wertet die nächsthöhere Instanz ihr Ansinnen ab.

Selbst das Frühlingsgesäusel des neuen staatlichen Bildungsplans, der die Sonderschule aus der Krise der Integrationsdiskussion herausführen sollte, wird begleitet vom Donner des ebenfalls staatlichen Personalabbaus, der Wirtschaftsrezession und der Einführung weiterer bürokratischer Kontrollen. Es scheint, als rücke für jeden geplanten Neubau das Abrißkommando an, ehe der Grundstein gelegt ist. Während zugleich aufgebaut und abgerissen wird, ist der Maler schon dabei, das Namensschild der Sonderschule für Lernbehinderte in Förderschule zu ändern. Einmal so betrachtet, erscheint die Inszenierung Schule als absurdes Theater, in dem die Schülerinnen und Schüler als Statisten immer gerade dort hingestellt werden, wo man sie zeigen will.

1976 veröffentlichte Hartmut von HENTIG sein Manifest für eine kind- und menschengerechte Schule: "Was ist eine humane Schule?" Beinahe zwanzig Jahre später sieht er keine seiner damaligen Forderungen erfüllt. Im Gegenteil, während Schule immer noch nicht zum Lebens- und Erfahrungsraum für Schülerinnen und Schüler geworden ist, haben sich die Bedingungen ihrer Arbeit sogar verschlechtert.²

Von der Lösung der alltäglichen Widersprüche zu Problemen mit der großen Lösung

Zum Zeitpunkt der Einführung des neuen Bildungsplans konnte ich auf acht Jahre an FREINET orientierten Unterricht im öffentlichen Schulwesen zurückblicken. Aus dieser Perspektive stellte sich meine Arbeit keineswegs als Szene einer modernen Tragödie dar.

¹ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990 b und c): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte Bd. 1 und Bd. 2. Die Begriffe Bildungsplan und Lehrplan werden in der vorliegenden Arbeit synonym gebraucht Dies entspricht der Handhabung durch die befragten Lehrkräfte.

² Hentig, Hartmut von (1976): Was ist eine humane Schule? und Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. S. 9.

Die alltäglichen Sorgen um einen verantwortbaren Unterricht legten mein Engagement auf die kleinen pragmatischen Lösungen fest. Und gemessen an meiner zurückliegenden kauffraulichen Berufserfahrung kamen mir die Widersprüche und Probleme des Schulalltags nicht größer vor als anderswo. Auch bei meinen früheren nichtstaatlichen Arbeitgebern wurde gleichzeitig aufgebaut, abgerissen und die Fassade restauriert.

Meine Sichtweise wandelte sich erst im Laufe der Untersuchung, über die hier berichtet wird. Ging es mir zunächst hauptsächlich um die Frage, wie man mit Hilfe des neuen Bildungsplans die Qualität der kleinen pragmatischen Lösungen verbessern könnte, so erfuhr ich bereits während der Einführungsphase, daß zumindest die gewünschte Arbeit im Team nicht vom Himmel fallen würde. Ich führte zahlreiche Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen der eigenen und anderer Schulen. Dabei zeigte sich, wie wenig wir von der Arbeit der jeweils anderen wußten. Insbesondere wie andere ihren Unterricht planen, was sie nachmittags zuhause tun, damit sie jedes einzelne ihnen anvertraute Kind bestmöglich fördern können, war unbekannt. Daraus entstand die Idee, viele unterschiedliche Lehrkräfte an Sonderschulen für Lernbehinderte im Rahmen einer empirischen Untersuchung genau danach zu fragen.

Doch je weiter ich mich - schließlich vom Dienst beurlaubt - dem Schulalltag entfernte, um so deutlicher wurden die zahlreichen Widersprüche, unter denen die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer stattfindet. Ich wunderte mich, warum ich so vieles davon als Lehrerin gar nicht so gravierend empfunden hatte. War es unter diesen Bedingungen überhaupt möglich, dem vermeintlichen Ziel des neuen Bildungsplans zu folgen und schülerorientierter zu arbeiten? Es wurde immer deutlicher, daß die empirische Untersuchung klären sollte, wie Lehrerinnen und Lehrer es trotz dieser schwierigen Situation schaffen, jedes einzelne Kind angemessen zu fördern.³

Zur empirischen Untersuchung: Erfahrung von Erfahrung

Insgesamt sechsunddreißig Sonderschullehrerinnen und -lehrer aus ca. einem Achtel aller baden-württembergischen Schulen für Lernbehinderte arbeiteten an der empirischen Untersuchung mit. In etwa vierstündigen Interviews, deren Ergebnisse nach der Auswertung nochmals durchgesprochen wurden, und mit ihren eigenen Planungsunterlagen trugen sie zur Erforschung der bislang wenig beachteten Praxis der Unterrichtsplanung bei. Zwei Gruppendiskussionen erbrachten zusätzlich zwei sehr unterschiedliche informelle Gruppenmeinungen über die Unterrichtsplanung mit dem 1990 eingeführten Bildungsplan.

Nachdem ich mich mit Planung näher beschäftigt hatte und die widersprüchlichen Bedingungen, unter denen Planen stattfindet, im Laufe der Untersuchung immer mehr zutage traten, wurde deutlich, daß Unterrichtsplanung unmittelbar mit künftigen Veränderungen zu tun hat. Ohne entsprechende Planung der Lehrkräfte würde es keine Erneuerung des künftigen Unterrichts geben. Allerdings stellte sich heraus, daß nicht nur Praktiker wenig über die Planung ihrer Kolleginnen und Kollegen wußten. Auch die empirische Wissenschaft hatte sich nur wenig mit Unterrichtsplanung beschäftigt, von HENTIG: "Für die Schule als Lebensraum fehlt der Blick aufs Leben, für die Schule als Erfahrungsraum fehlt die Erfahrung mit der Erfahrung".⁴ Diese Erfahrung mit der Erfahrung kann aber, so

³ Schon 1974 hatte der Deutsche Bildungsrat ausdrücklich gefordert, den lehrerzentrierten Klassenunterricht zu reduzieren und mehr selbstgesteuertes Lernen von Schülerinnen und Schülern anzustreben. Deutscher Bildungsrat Hrsg. (1974): Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. S. 17f.

⁴ Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu Denken. S. 237.

wird die hier vorliegende Arbeit zeigen, nur bei bewußter Planung von Veränderungen durch alle an Schulen Beteiligte zu erwerben sein.

Pläne verändern Erfahrung

Lehrkräfte, so darf vermutet werden, planen nicht wesentlich anders als Angehörige anderer Berufe. Die Frage, was ihr Planen ausmacht, kann demnach zunächst berufsunabhängig geklärt werden.

"Planung" wird definiert als Vorbereitung künftiger Handlungen durch prospektive geistige Prozesse:

- Festlegen (Entscheiden) von Zielen, Maßnahmen und Fristen: "Zielplan"⁵
- Aufstellen eines Programms von Durchführungshandlungen:
"Vollzugsplan/Strukturplan"⁶
- Bereitstellen der Menschen, Materialien, Mittel und Medien zur Umsetzung des Plans:
"Projektplan"⁷

Pläne machen demnach Absichten bewußt, bringen sie auch durch "prospektive geistige Prozesse" zum Laufen und das gleich auf drei Ebenen bzw. Dimensionen:

- auf der Orientierungsebene (Sinn-Ebene) durch Zielpläne
- auf der Strategieebene (Vorgehensweise) durch Strukturpläne
- auf der Praxisebene (Umsetzung) durch Projektpläne.

Entsprechend muß eine Untersuchung über das berufliche Planen von Lehrerinnen und Lehrern jene "prospektiven geistigen Prozesse" und zugrundeliegenden Absichten für künftigen Unterricht beschreiben. Nur alle drei Ebenen zusammen ergeben allerdings eine funktionierende, also umsetzbare Planung. Findet sich nur eine Ebene, so gingen die anderen bereits voraus oder folgen noch nach - möglicherweise sogar erst während des Unterrichtens. Demnach kann Planung langfristig zur Vorbereitung einer künftigen Arbeit erfolgen oder kurzfristig unmittelbar vor der Ausführung einzelner Handlungen. Selbst die bewußte Unterlassung von Planung kann geplant sein. Die langfristige Planung bezieht langfristige, umfassende Veränderungen ein, während die kurzfristige Planung aktuell im Arbeitsprozeß auftretende Probleme betrifft. Allerdings findet Planen nie im unberührten Raum statt. Es nimmt nicht nur bezug auf die Bedingungen künftiger Handlungen, sondern berücksichtigt auch die bisherigen Erfahrungen.

Planung der Veränderung und Veränderung der Planung

Wenn Schule sich erneuern und verändern soll, dann braucht sie dazu nicht nur geeignete sachliche und strukturelle Bedingungen, sondern auch Lehrkräfte, die eine solche Erneuerung beabsichtigen und diese Absicht ihrer Planung auf allen drei Planungsebenen (Sinn, Vorgehensweise, Umsetzung) zugrunde legen. Es stellt sich die Frage, ob und wie die Lehrkräfte ihre Ziele unter den gegebenen subjektiven und objektiven Bedingungen unter Berücksichtigung des neuen Bildungsplans langfristig ändern (wollen) und inwieweit

⁵ Meyers enzyklopädisches Lexikon (1976): Band 18, "Planung". S. 756

⁶ ebenda

⁷ Gesellschaft für Arbeitsmethodik (o. J.): Methodenhandbuch - Beitrag Projektplanung, Loseblattsammlung: Buchstabe P4.

für die Umsetzung ihrer neuen Ziele bereits Strategien, vielleicht sogar schon Projektierungserfahrung aus ihrer bisherigen Arbeit vorhanden ist.

Welches Ergebnis kann von dieser Untersuchung der Unterrichtsplanung erwartet werden?

Um die "Erfahrung der Erfahrung" zugänglich zu machen, wie von HENTIG es fordert, wurden in der hier beschriebenen Studie 36 Lehrkräfte befragt, die eine Erneuerung der Schule befürworteten. Indem ihre Erfahrungen mit der Planung von Erneuerung anderen zugänglich gemacht werden, sind sie diskutierbar. Aus den Ergebnissen der Befragung lassen sich Hypothesen für sinnvolle Schritte ableiten, um den notwendigen Innovationsprozeß an Schulen - und nicht nur an Sonderschulen - zu beschleunigen.

Die Interviews wurden auf zweierlei Weise ausgewertet. So konnte zum einen der subjektive Erfahrungszusammenhang ganzheitlich anhand von Einzelfällen dargestellt werden (Kap. 6). Zum anderen kristallisierten sich aus allen Gesprächen gemeinsame Kategorien heraus, deren individuell unterschiedliche inhaltliche Ausprägung dargestellt wird. Zwar geht der subjektive Erfahrungszusammenhang der einzelnen Lehrkräfte bei der kategorialen Auswertung verloren. Dennoch eignet sie sich zur Analyse der Arbeitsbedingungen an ca. einem Achtel aller baden-württembergischen Sonderschulen für Lernbehinderte aus der Sicht jener innovationsfreundlichen Lehrkräfte (Kap. 5).

Es ergeben sich über den drei Ebenen der Planung vier zentrale Bereiche, die stärker Gegenstand einer bewußten problemorientierten Planung sein sollten: die Informationsgewinnung über den Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler, die kollegiale Verbesserung der Arbeitsbedingungen, die Beteiligung aller Betroffenen an der Lehr-/Lernplanung und die Diskussion von Visionen. Die anschließende Darstellung exemplarischer Einzelfälle (Kap. 6) zeigt die subjektive Problemsicht, Ziele und Lösungsstrategien einzelner Lehrerinnen und Lehrer, ihre Nöte und ihre Erfolge. Es wird deutlich, daß es durchaus erfolgreiche subjektive Anstrengungen gibt, für die Schülerinnen und Schüler das Beste aus den gegebenen Möglichkeiten herauszuholen (Kap. 6), trotz der zuvor dargestellten oft negativen Bedingungen.

Schließlich werfen die Ergebnisse der Gruppendiskussion in Kapitel 7 zumindest die Frage auf, ob sich durch schwierige äußere Bedingungen und nur geringe Erfolgsaussichten in derart überforderten Gruppen ein Klageklima etabliert, aus dem heraus ohne äußere Hilfe nur noch Flucht der einzelnen, nicht aber gemeinsame produktive Problemlösung möglich ist. Die ausführliche Darstellung der Interviewergebnisse kann allen am Bildungsprozeß Beteiligten einen Einblick in die Situation an Sonderschulen geben. Es darf aber vermutet werden, daß die Probleme an anderen Schularten nicht geringer sind. Interpretationen der Ergebnisse und einen Ausblick auf das, was künftig getan werden muß, damit bewußte Planung von Erneuerung Erfolg versprechen kann, zeigt das Abschlußkapitel (Kap. 8).

Die folgenden Kapitel führen auf die empirischen Ergebnisse hin. In Kapitel 2 analysiere ich die Bedingungen des Schulsystems und speziell der Sonderschule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg und stelle die Frage, ob der Impuls des neuen Bildungsplans auf innovationsfreundlichen Boden trifft. In Kapitel 3 richtet sich der Blickwinkel auf die Akteurinnen und Akteure. Wie muß deren Planen beschaffen sein, damit es eine Weiterentwicklung des Unterrichts unterstützt? Schließlich beschreibt Kapitel 4 Methodik und Verlauf der Untersuchung, wie Lehrkräfte an Förderschulen in Baden-Württemberg unter den gegebenen Bedingungen Veränderungen planen.

2. "Ich weiß nicht, ob das den Schülern nützt": Widersprüchliche Bedingungen und Möglichkeiten des Lehrens und Lernens

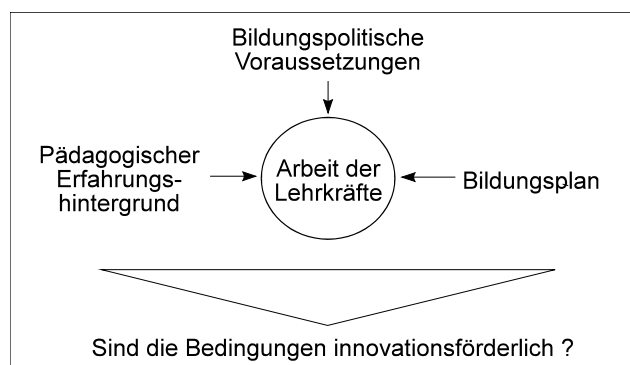


Abb. (1): Überblick Kapitel 2

In einer der zahlreichen Diskussionen um den Sinn der hier nun vorliegenden Studie scherzte ein Kollege, ob ich untersuchen wolle, was passiert, wenn ein taubes Samenkorn auf unfruchtbaren Boden fällt. In der Tat wird die Schule in den öffentlichen Medien zur Zeit besonders schlecht bewertet. Fruchtbare Boden scheint dort nirgends in Sicht. Ob der Impuls des neuen Bildungsplans für die Sonderschule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg ein fruchtbares Samenkorn ist, hängt von seinem Inhalt ab. Der Bildungsplan und die schulische Situation als zwei Bedingungen, unter denen Lehrkräfte eine Erneuerung ihrer Arbeit planen, werden in diesem Kapitel ebenso dargestellt wie eine dritte Voraussetzung, der Erfahrungshintergrund der Pädagogik. Zum Schluß untersuche ich die Frage, welche unabdingbaren Forderungen an einen fruchtbaren pädagogischen Boden zu stellen sind.

2.1. Die bildungspolitische Situation der Sonderschule

Von HENTIG beschreibt die heutige Situation der Schule als "Bewahranstalt", "Treibhaus", "Schonraum", "cooling-out institution", "Startmaschine", "Nachwuchsproduzent",

"Sozialstation" oder "Sortieranstalt", die unter immer härteren Bedingungen mit immer geringerem Erfolg arbeitet⁸.

Steigende Anforderungen der Wirtschaft an die Bildung

Der Erfolg der Schule wird vor allem daran gemessen, inwieweit sie die Schülerinnen und Schüler auf ihr künftiges Arbeitsleben vorbereitet. Dem kam die Schule bislang auf zweierlei Weise nach. Zum einen erhöhte sie die Menge des vermittelten Wissens, zum anderen wies sie die Lernenden bestimmten Lernangeboten in separaten Schulen zu und stellte damit eine Vorauslese für die künftige Berufswahl sicher.

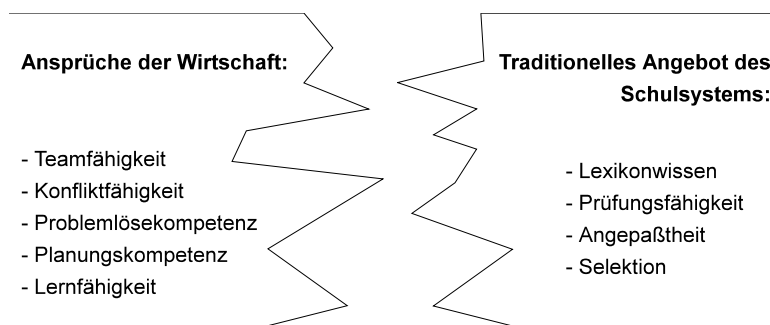


Abb. (2): Das Schulsystem bietet nicht mehr, was innovative Wirtschaftsbetriebe brauchen

Die Sonderschule für Lernbehinderte befindet sich am unteren Ende der Sieblinie des gegliederten baden-württembergischen Schulsystems. Bislang konnte sie ihre Schülerschaft an beruflich anspruchslosere und eher ausführende Bereiche des Wirtschaftssystems abgeben. Erhöhte Arbeitslosigkeit und insgesamt mehr Personen mit höherem Schulabschluß haben in den letzten Jahren jedoch zu einer stärkeren Durchmischung der Qualifikation von Beschäftigten der ausführenden Bereiche geführt. Der Trend, höherqualifizierte Arbeitskräfte auch unmittelbar in der wertschöpfenden Ebene einzusetzen, verstärkt sich voraussichtlich sogar noch, weil aus Produktivitätserwägungen heraus das tayloristische Organisationsprinzip in zahlreichen Unternehmen von "leanen" Strukturen abgelöst werden wird⁹. Damit hebt sich die personelle Trennung zwischen Planung und Ausführung immer stärker auf. Demgemäß muß aus der Sicht der Wirtschaft das Bildungsniveau in allen beruflichen Bereichen¹⁰ weiter steigen.

Auslese statt Förderung weiterhin bestimmendes Prinzip

Insgesamt stärkere Durchmischung und eine allgemeine Steigerung der Qualifikation im betrieblichen Bereich führen bislang jedoch nicht dazu, die differenzierte Zuweisung von

⁸ Hentig, Hartmut von (1993). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. S. 9.

⁹ Auch im Bereich der Wirtschaft gibt es durchaus unterschiedliche Kräfte. So glauben konservative Unternehmen, die streng hierarchische Arbeitsorganisation beibehalten zu können, wenn sie diese straffer durchorganisieren und Teile der Belegschaft entlassen, während progressive Unternehmen und die Gewerkschaften für ganzheitliche Umstrukturierung, angereicherte Arbeitsplätze etc. plädieren. Siehe: Bösenberg, Dirk und Heinz Metzen (1992): Lean Management. Und: Lehner, Franz und Ulrich Widmaier (1992): Eine Schule für die moderne Industriegesellschaft, S. 12-96.

¹⁰ So prognostiziert Klaus Klemm, daß die Zahl der Beschäftigten ohne Berufsausbildung weiterhin sinken wird. Waren es 1981 noch 32 % aller Arbeitskräfte, so werden es 2000 nur noch 19,8 % sein. Siehe: Klemm, Klaus, u. a. (1990): Bildungsgesamtplan '90. Drucker beschreibt die neuen Anforderungen an Bildung als bislang von ihr abgelehnten Schritt von der Mängelbehebung zur Förderung, für dessen Gelingen die Schule rechnungspflichtig sei. Siehe: Drucker, Peter, F. (1993): Die postkapitalistische Gesellschaft.

Schülerinnen und Schülern an Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Sonderschule flächendeckend aufzuheben¹¹. Im Gegenteil: Dort, wo Gesamtschulen eingerichtet wurden, geschieht die Auslese nun über die Gliederung in unterschiedliche leistungsbezogene Kurse¹². Selektion scheint nach wie vor das alles überlagernde Prinzip zu sein, das in einem funktionierenden Bildungsbetrieb für unabdingbar gehalten wird¹³. Wer in seiner Lerngruppe nicht mithält, dem wird unterstellt, er senke das Niveau dessen, was gelehrt werden kann. Dem entspricht, daß sich psychologisch orientierte gegenüber didaktischer Unterrichtsforschung durchsetzte. Die von der Psychologie geschaffenen Modelle lieferten den Lehrkräften Erklärung für Erfolge und Mißerfolge, die in den Schülerinnen und Schülern begründet wurden¹⁴. Zugleich werden die gebotenen Lehr/Lerninhalte als unumstößlich notwendig gehandelt.

Der "Lehrlernkurzschluß"¹⁵ wird zunehmend infrage gestellt

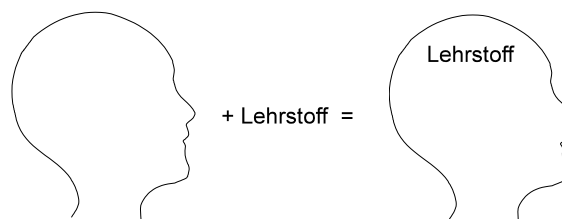


Abb. (3): Der Lehrlernkurzschluß: "Gelehrtes = Gelerntes"

Weil jedoch das gesellschaftlich verfügbare Wissen mit hoher Geschwindigkeit steigt, wird die Menge des zu Vermittelnden immer stärker als kaum bewältigbarer Stoffdruck erlebt. Verfahren, die eine rationelle Vermittlung dieses Wissens versprechen, rückten in den Mittelpunkt¹⁶. Quantität geht vor Qualität, Wissen vor Bildung. Damit werden die Inhalte zu sinnentleertem Häppchenwissen abgewertet. "Der Stoff der Bildung wird Gegenstand von Übung"¹⁷. "Man kann es nicht praktisch zulassen und deswegen auch nicht denken, daß die Schülerinnen und Schüler *von sich aus* aufgrund ihrer *eigenen* Interessenlage und Zielsetzung lernen können."¹⁸

¹¹ Klofat, Rainer (1993): Neue Lehren für das Land. Bericht vom CDU-Bildungskongreß.

¹² Vgl. auch: Holzkamp, Klaus (1993): Lernen, S. 540 ff.

¹³ Siehe auch bereits: Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, S. 281. Dieser Selektionsprozeß entspricht demjenigen in der Wirtschaft, wo trotz anderslautender Erkenntnisse Personal ausgesondert statt qualifiziert wird. Baethge und Pelull weisen darauf hin, daß der Paradigmenwechsel in der Arbeitsorganisation längst nicht auf alle gesellschaftlichen Arbeitsprozesse angewandt wird. Baethge, Martin und Pelull, Wolfgang (1993): Zwischen Individualisierung und Sozialisierung - Entwicklungstendenzen im Verhältnis von Jugendlichen zur Erwerbsarbeit und zu den Gewerkschaften. S. 31.

¹⁴ Mit einer solchen passenden Erklärung (z.B. Intelligenz, Minimale Cerebrale Dysfunktion, Dominanz von Hirnhälften, Legasthenie, Hyperkinetisches Syndrom, Dyskalkulie, Psychoorganisches Syndrom) konnten Widersprüche akzeptiert werden. Die Krankheitsdiagnose bringt das Problem unter Kontrolle. Solange sich Lehrpersonen dann nicht als Therapeuten sehen, sind sie aus der Verantwortung entlassen. Das Kind hat den Defekt. Siehe: Lagemann, Ellen C. (1989): The plural Worlds of Educational Research. Und: Kutscher, Jan von (1993): Therapie für Zappelphilipp?

¹⁵ Begriff siehe Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 396 ff. Leider konnte dieses Werk Holzkamps für die empirische Untersuchung noch nicht genutzt werden, da es erst kurz vor Fertigstellung der Arbeit erschienen ist. Wo mir Parallelen zu eigenen Gedanken auffielen, habe ich darauf hingewiesen.

¹⁶ Warnecke schreibt dazu: "Der sprunghafte Anstieg des verfügbaren Wissens der Menschheit seit der Mitte unseres Jahrhunderts sprengt jeden Maßstab. Die Zeitspanne der Verdoppelung dieses Wissens schrumpfte von einstmals hundert auf nur noch sechs Jahre." Warnecke, Hans-Jürgen (1992): Die Fraktale Fabrik, Revolution der Unternehmenskultur, S. 92.

¹⁷ Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neubildung des Bildungsbegriffs, S. 275.

¹⁸ Holzkamp, Klaus (1993): Lernen, S. 391.

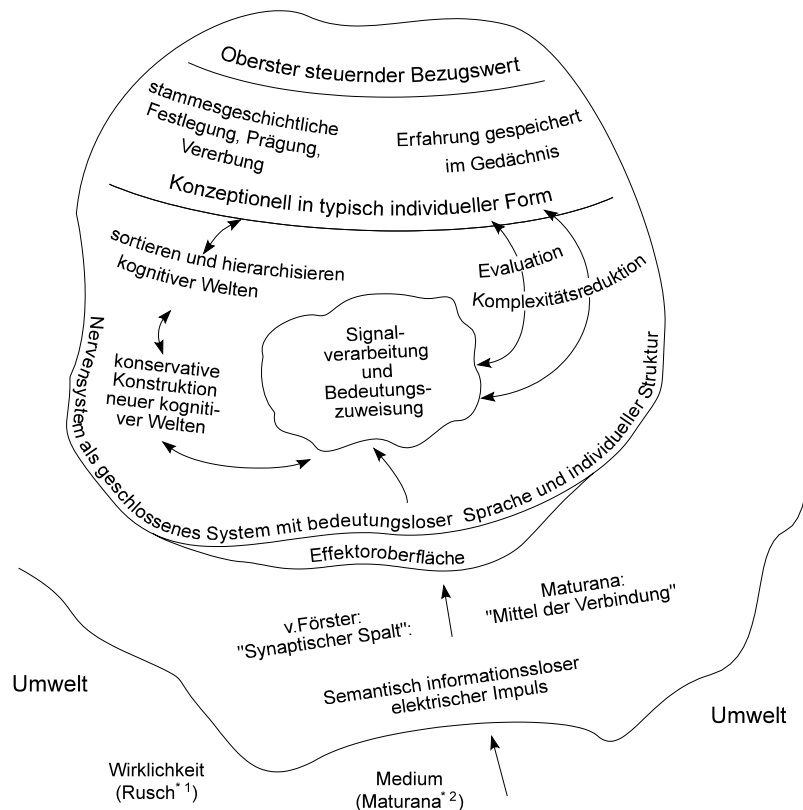


Abb. (4): Lernen ist aktive Bedeutungs- und Signalverarbeitung: "Es gibt keine Gegenstände der Erkenntnis"¹⁹

Lernen gilt somit bis heute häufig als unmittelbare Folge von Lehren (siehe Abb. 3), wobei das, was gelehrt werden soll, durch staatliche Lehrpläne vorgeschrieben ist. Dies, obwohl sämtliche neueren Erkenntnistheorien eine exakte Abbildung von etwas Äußerem im Gehirn bereits deshalb ausschließen, weil jeder äußere Impuls erst durch Verarbeitung und Bedeutungszuweisung des Subjekts für dieses Gestalt gewinnt (siehe Abb. 4).

Allenthalben wird seit Jahren von "Verschlankung" der Lehrpläne gesprochen, um zumindest dem unlösbaren Problem der zunehmenden Stoffüberfrachtung Herr zu werden²⁰. Außerdem deutet die Verlagerung der Schulreformediskussion von der Curriculumentwicklung auf schulinterne Verbesserungen darauf hin, daß der unmittelbar

Demgegenüber beachtet subjektorientierter Unterricht, daß effektive Lerntätigkeit nur mit den eigenen Lernbedürfnissen und Lernzielen der Schülerinnen und Schüler möglich ist. "Die Hauptaufgabe des Unterrichts besteht demnach darin, solche Lernbedingungen zu schaffen, zu modifizieren, zu gestalten, unter denen emotionale, motivationale, kognitive und andere Komponenten, aus denen das komplexe System der Tätigkeitsregulation besteht, angeregt, herausgefordert, ausprobiert und gefördert werden". Siehe: Lompscher, Joachim (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht, S. 100.

¹⁹ Schmidt, Siegfried, J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus, S. 31.

^{*1} Rusch, Gebhard (1987): Autopoesis, Literatur, Wissenschaft, S. 383.

^{*2} Maturana, Humberto, R. (1987): Kognition, S. 96.

Der oberste steuernde Bezugswert kann mit der Zielstellung des Subjekts verglichen werden.

²⁰ Dies entspricht den Erkenntnissen in den Wirtschaftswissenschaften, wonach Unternehmen heute nicht mehr in der Lage sind, das Fachwissen der Belegschaft auf dem neuesten Stand zu halten. Siehe: Warnecke, Hans-Jürgen (1992): Die Fraktale Fabrik, Revolution der Unternehmenskultur, S. 93. Statt dessen werden elektronische Wissensverarbeitungssysteme eingesetzt.

durchgreifende Zusammenhang zwischen staatlichen Vorgaben und Lernen der Schülerinnen und Schüler infrage gestellt wird²¹. Die Verantwortung für den Output wird zunehmend in die Schulen hineinverlagert, ohne die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die vorgegebenen Funktionen von Schule zu verändern, obwohl verschiedene Ansätze der Schultheorie aufzeigen, daß innere und äußere Bedingungen von Schule zusammenwirken²². Allerdings gibt es seit 1991 vor allem in den SPD-regierten Ländern Bestrebungen, den Schulen zumindest mehr Autonomie in der Verteilung der Deputatsstunden und der Sachmittel zuzugestehen²³.

Eine Reduzierung der Quantität in den Lehrplänen und veränderte Forschungsschwerpunkte müssen jedoch nicht unbedingt eine Erhöhung der Qualität mit sich bringen²⁴. Auch eine Verlagerung der Befugnisse auf untere Hierarchieebenen garantiert noch keine Qualitätssteigerung. Vielmehr muß zugleich das Diskursniveau an den Schulen erhöht werden, was einen Bildungsprozeß der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter voraussetzt.

Sparbeschlüsse behindern Qualitätsverbesserung

Die gleichzeitige Diskussion um Verkürzung der Gymnasialschulzeit, die in einigen Bundesländern bereits beschlossene Verkürzung der Schülerwochenstunden und die Erhöhung der Lehrdeputate, lassen hinter der Lehrplanverschlinkung und der Verlagerung der Schulreform nach innen eher pekuniäre Ziele als pädagogische Einsicht vermuten, wenn nicht gar einen gewollten Rückschritt in der Bildung der breiten Masse. Darauf läßt auch Bremens Vorhaben schließen, die Schulen zum Einwerben von Drittmitteln anzuhalten²⁵. So konstatiert beispielsweise v. THADDEN aus ostdeutscher Perspektive, geplant sei in Wirklichkeit eine "rüde Kehrtwende, zurück in die sechziger Jahre des Westens."²⁶ Solche Bestrebungen verwundern angesichts der Herausforderungen durch die Wirtschaft um so mehr, als Deutschland nicht nur bezüglich der gesamten staatlichen Ausgaben für Bildung Schlußlicht unter den neunzehn reichsten Staaten der Welt ist (siehe Abb. 5), sondern auch bezüglich des Bildungsstandes hinter anderen Industriestaaten zurückliegt²⁷.

²¹ Seit 1983 hat die Forschungsaktivität im Bereich Curriculumentwicklung in der BRD stark abgenommen. Den einzigen neueren Überblick gibt Hameyer. Siehe: Hameyer, Uwe (1992): Stand der Curriculumforschung - Bilanz eines Jahrzehnts.

²² Siehe: Gudjons, Herbert (1993): Schultheorie(n) und Aufbau des Bildungswesens.

²³ Siehe: Heinemann, Karl-Heinz (1993): Autonomie - der Abschied vom Fächerkanon.

²⁴ Vgl. auch Eckert, der bezüglich der technischen Berufsausbildung von lernschwachen Schülern betont, daß ein reduziertes Anspruchsniveau per se unter den derzeitigen nicht förderungsorientierten Bedingungen lediglich zu weiteren Defiziten der Schülerinnen und Schüler führt. Siehe: Eckert, Manfred (1993): Lernschwache Jugendliche in den neu geordneten technischen Ausbildungsberufen.

Vgl. auch bezüglich des Bildungsplans für die Sonderschule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg: Wilms, Wolf Rüdiger und Rosemarie Gunkel (1991): Die Sonderschule auf dem Weg zur Integration.

²⁵ Heinemann, Karl-Heinz (1993): Autonomie - der Abschied vom Fächerkanon.

²⁶ Thadden, Elisabeth von (1993), in: Wochenpost Nr. 12, vom 18.3.93, S. 32 oder: Böttcher, Wolfgang (1993): Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen. S. 311f.

²⁷ OECD Studien zur Evaluation von Bildungssystemen: Bezüglich des Bildungsindikators Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des Brutto Sozialprodukts liegt Deutschland 1993 an viertletzter Stelle der 24 OECD-Staaten vor der Türkei, Griechenland und Spanien auf Platz 19 (S. 48, 49), bezüglich des Anteils der Schüler und Studenten pro tausend Einwohner an sechster Stelle und bezüglich derjenigen Schüler und Studenten, die eine höhere Ausbildung als Sekundarstufe I absolvieren, an achter Stelle. Bei der Zahl der Lehrer pro tausend Einwohner liegt Deutschland gar an zweitletzter Stelle unmittelbar vor der Türkei (S. 50, 51), mit wenig mehr als halb so vielen Lehrkräften pro tausend Einwohner wie Österreich und Belgien oder etwa einem Drittel der Angabe für Schweden. Lehrstellen wurden nicht berücksichtigt, da diese den Unternehmen, nicht den staatlichen Bildungsaufwendungen zugerechnet werden. Daten aus: Education data base, ELS; Education in OECD Countries, 1989-89 and 1989-90, OECD, Paris, forthcoming 1993, S. 48-51 in: OECD (1992a).

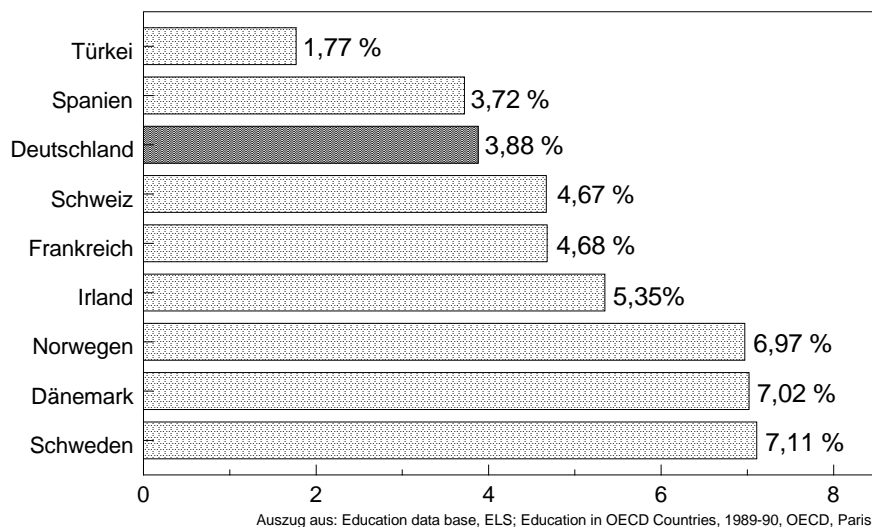


Abb. (5): Öffentliche Ausgaben für öffentliche Schulen und Hochschulen in Prozent des Bruttonationalproduktes

Bislang scheint es nur deshalb nicht zu einer stärkeren öffentlichen Kritik an der Bildungskatastrophe gekommen zu sein, weil zahlreiche Bildungsaufgaben von Privatunternehmen übernommen werden,²⁸ so daß für die privilegierten Gesellschaftsschichten Alternativen bestehen. Im allgemeinen Schulwesen war in den letzten Jahren eine erhebliche Konkurrenz durch private Ersatz- oder Ergänzungsschulen zu beobachten, die Forderungen der Schulbürokratie nach Profilierung der staatlichen Schulen nach sich zog²⁹.

Verliert die Sonderschule für Lernbehinderte ihre Legitimation?

Für die Absolventinnen und Absolventen von Sonderschulen bedeuten die neuen beruflichen Anforderungen der Wirtschaft eine weitere Zuspitzung,³⁰ wird doch schon heute ihr Scheitern beim Run auf die Ausbildungsplätze vor allem auf die scharfen Konkurrenzbedingungen in der Bewerbergruppe zurückgeführt³¹. Privat finanzierter Zusatzunterricht ist den meisten Sonderschülerinnen und Sonderschülern bereits aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit³² und der damit einhergehenden wirtschaftlichen Lage der Familie verwehrt. Was die Schule nicht zu leisten vermag, kann anderweitig nicht wettgemacht werden. Demnach erhält die Sonderschule für Lernbehinderte auch keine

²⁸ Allerdings werden diese zum Teil indirekt über staatliche Zuschüsse gefördert. Einen großen Teil der Bildung finanzieren die jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Gebühren selbst.

²⁹ Die Situation erscheint besonders prekär, wenn man bedenkt, daß die Zahl der Schülerinnen und Schüler zwischen 1990 und 2000 um 20% zunehmen wird. Siehe: Rolff, Hans-Günther (1992): Krise der Schulstruktur. Die Schulen Bremens sollen künftig verpflichtet werden, ein pädagogisches und soziales Schulprofil zu entwerfen und der Schulaufsicht zur Kontrolle vorzulegen. Die Pflicht zur Änderung des Arbeitsstils und zu regelmäßiger Fortbildung soll verbindlich eingeführt werden. Siehe: Heinemann, Karl-Heinz (1993): Autonomie - Abschied vom Fächerkanon.

³⁰ Schwark, Wolfgang (1993): Hauptschüler im Widerspruch von modernen Produktionssystemen und traditioneller Schulbildung.

³¹ Siehe: EMNID-Studie 1992 nach: Kittner, Michael, Hrsg. (1992): Gewerkschaftsjahrbuch 1992.

³² In vielen Familien besteht schon seit mehreren Generationen Langzeitarbeitslosigkeit.

private Konkurrenz³³. Profilierungsnot entsteht allerdings durch die Integrationsdiskussion, die im Zusammenhang mit der Relativierung des Begabungsbegriffs seit den 70er Jahren zu massiver Kritik an separierenden Schulmodellen führte.

Die Schule kam damals als mögliche Mitverursacherin von Schulversagen angesichts überwiegend schichtspezifischer Auslese ins Gespräch und mußte sich die Frage nach ihrer Qualität gefallen lassen³⁴. Gegenüber den Eltern ausgesonderter Schülerinnen und Schüler wird es zunehmend schwieriger, eine Sonderschuleinweisung mit besserer Qualität zu begründen, haben doch auch international die Erfahrungen in den vorhandenen Integrationsmodellen gezeigt, daß es lediglich an einer entsprechenden Ausstattung der Regelschule liegt, ob dort alle Kinder angemessen gefördert werden können. Eine Reihe neuerer Untersuchungen weisen nach,³⁵ daß der Besuch von Integrationsklassen sogar Vorteile für Behinderte und Nichtbehinderte mit sich bringt:

- Klassenunterricht wird zugunsten von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit reduziert³⁶.
- In Integrationsklassen laufen mehr soziale Kontakte (Arbeitskontakte) ab
- Die Qualität der sozialen Kontakte nimmt in Integrationsklassen zu

Bezüglich der Schulleistung konnten keine Nachteile gegenüber Normalklassen festgestellt werden. Integration wird auch ethisch immer deutlicher als der anzustrebende Normalfall gesehen, Separation Behinderter bedarf heute der besonderen Begründung³⁷. Demnach besteht auch die Gefahr, daß ein schülerorientierter Lehrplan für eine Sonderschule für Lernbehinderte ein Stück seiner Legitimation dadurch verliert, daß er die Integrationsinteressen der Schülerinnen und Schüler mißachtet. Aus ihrer Sicht schreibt der Lehrplan in seinem "Vorspann" Aussonderung nämlich weiterhin fest³⁸.

Zusammenfassung: Die Sonderschule im Widerspruch der Bildungspolitik

Die Bildungspolitik hat, wie gezeigt wurde, einerseits versucht, die erhöhten Wissensmengen einer industriellen Gesellschaft an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, andererseits dabei die Lernenden als Objekte betrachtet, die im Sinne des Lehrplankurzschlusses mit diesem Wissen angefüllt werden können. Zugleich gingen die

³³ Im Bereich der Sekundarstufe I sind in Baden-Württemberg 1,4 % der Schulen für Lernbehinderte, jedoch 11,4 % der Gymnasien in privater Trägerschaft. Siehe: Bargel, Tino und Manfred Kuthe: Schullandschaft in der Unordnung, Gutachten der Johannes-Löchner-Stiftung zum Schulangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg. Bd. 1, S. 38.

³⁴ Bei Aurin sind Studien in westdeutschen Schulen zusammengefaßt, die allerdings noch keine Integrationsschulen berücksichtigen, obwohl bereits seit Mitte der 70er Jahre solche Schulen existieren. Siehe z. B. Überblick bei: Preuss-Lausitz, Ulf (1981): Fördern ohne Sonderschule. Aurin, Kurt, Hrsg. (1989): Gute Schulen. Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Unter dem Tenor Sicherung der Schulqualität standen allerdings auch integrative Schulversuche, denen es um die Klärung der Frage ging, ob Integration von Behinderten in Regelschulen möglich ist. Siehe: Muth, Jakob (1988): Nichtaussonderung als gesellschaftspolitischer Auftrag. S. 17.

³⁵ Eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse zur Wirkung integrativen Unterrichts siehe bei: Dumke, Dieter (1993): Integrative Erziehung. Eine Vergleichsstudie zwischen der pädagogischen Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte gegenüber der Hauptschule bezogen auf lernschwache Schülerinnen und Schüler kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, daß die Sonderschule keine Vorteile bietet: Tent, Lothar; Witt, Matthias; Bürger, Wolfgang und Christiane Zschoche-Lieberum (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt?

³⁶ Siehe zur Organisation des Unterrichts in Integrationsklassen: Dumke, Dieter; Kellner, Magdalene und Mishell Kranenburg (1991): Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen.

³⁷ Schönberger, Franz (1988): Die Integration Behinderter als moralische Maxime.

³⁸ So werden auf S. 9 die Schüler beschrieben, welche eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen (sollen). Siehe: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990b): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte Bd. I. Selbst Rückführung in die Hauptschule ist in Kapitel 9 des "Vorspanns" (S. 21f.) nicht mehr vorgesehen, während es im Vorgängerplan noch ausdrückliches Ziel war. Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1980a): Lehrplanheft 14, S. 14

staatlichen Ausgaben der Bundesrepublik Deutschland für Bildung seit 1980 beständig zurück³⁹.. Ihr Anteil am Bruttosozialprodukt liegt heute auf dem Niveau wesentlich ärmerer europäischer Staaten.

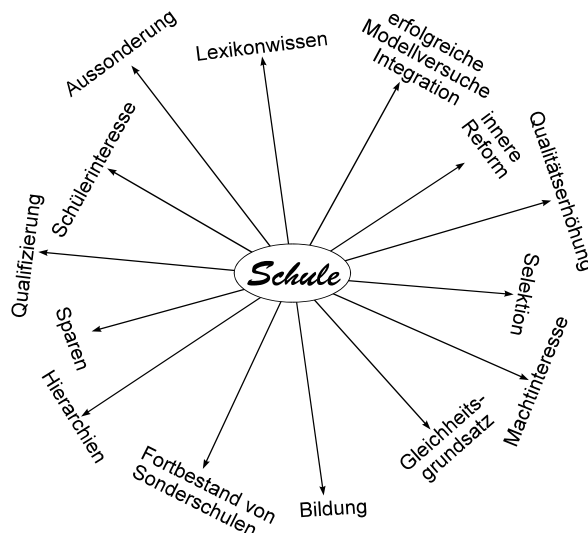


Abb. (6): Einige Widersprüche des Schulsystems

Das Dilemma, dem Arbeitsmarkt besser ausgebildete Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen zu müssen, obwohl die erforderlichen Investitionen hierfür nicht erfolgen, soll durch Auslese gelöst werden. Am unteren Ende dieser sozialen Ausleseketten fallen immer mehr Personen in Arbeitslosigkeit, heute oft schon in zweiter Generation. Die Sonderschule für Lernbehinderte, deren Schülerinnen und Schüler häufig aus unteren Gesellschaftsschichten kommen, wird immer stärker zur hoffnungslosen Endstation⁴⁰. Zwar haben Schulversuche längst gezeigt, daß die Aufhebung der Ghettoisierung der sozial Schwachen niemandem schadet. Dennoch beharrt Baden-Württemberg darauf, weiterhin auf schulische Integration zu verzichten. Unter diesen bildungspolitischen Voraussetzungen arbeiten in Baden-Württemberg knapp 3500 Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen für Lernbehinderte. Sie erhielten 1990 einen neuen Bildungsplan, mit dessen Hilfe sie ihre Schule erneuern sollen.

2.2. Ein neuer Bildungsplan als Veränderungsimpuls für die Sonderschule

Den vielfältigen Kritikpunkten aus der Integrationsdiskussion sowie den neuen Anforderungen der Wirtschaft begegnete das Land Baden-Württemberg mit dem 1991 inkraft getretenen Lehrplan, der reformpädagogische Ideen in die Schule für Lernbehinderte hineinbringen sollte. Betrachtet man allerdings die Geschichte dieses Lehrplans näher, so zeigt sich, daß er in eine Revision eingebunden ist, die "neben der Beschneidung der Stofffülle in den geltenden Lehrplänen vor allem die Besinnung auf den Erziehungsauftrag

³⁹ Vgl. Klemm, Klaus u.a.: Bildungsgesamtplan '90, S. 259.

⁴⁰ Nach Begemann ist die Schichtzugehörigkeit das deutlichste Merkmal, das Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen für Lernbehinderte von Schülern der Hauptschule unterscheidet. Siehe: Begemann, Ernst (1984): Schüler und Lernbehinderungen. S. 29

der Schule"⁴¹ zum Ziel hat. Damit scheint jedoch nicht eine zusätzliche Übernahme sozialpädagogischer Aufgaben gemeint zu sein, wie sie häufig mit dem Hinweis auf eine rückläufige Erziehungsfunktion der Familie gefordert wird⁴². Das spezielle Vorgabepapier der Landesregierung zur Revision des neuen Bildungsplans für die Sonderschule für Lernbehinderte⁴³ schreibt den Lehrplanmachern an Inhalten und Zielen lediglich vor, Entwicklungsförderung, berufsbezogene und lebenspraktische Fähigkeiten, Bewegungsförderung, den Erwerb von elementaren Arbeitstechniken und Handfertigkeiten sowie wesentlichen Tugenden⁴⁴ zu berücksichtigen.

Daß gerade die "Tugenden" Pünktlichkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Ordnungssinn angesichts einer durch Umweltzerstörung und Krieg in ihrem Bestand bedrohten Welt von der Vorgabekommission als wesentlich betrachtet werden, hingegen bessere Qualifikation, Ökologie, aktive Friedenserziehung und nachhaltiges Wirtschaften nicht gefordert wird, deutet darauf hin, daß mit dem daraus entwickelten Bildungsplan nicht mehr als Anpassung an tradierte und bereits überkommene betriebliche Forderungen angestrebt wird.

Der Inhaltskanon der Schulfächer bzw. der Fachwissenschaften fehlt in der Vorgabe⁴⁵, so daß zumindest der fächerübergreifende Charakter des Bildungsplans von vornherein geplant gewesen zu sein scheint.

Der Bildungsplan 1990: reformpädagogisch, aber nicht emanzipatorisch.

Auf der Grundlage dieses Vorgabepapiers wurden von einer Kommission aus Praktikern patchworkartig⁴⁶ fächerübergreifende Themen zu einem Lehrplan zusammengestellt, der Verweise auf implizite Schulfachinhalte und die dazugehörigen, mit Ausnahme von Religion und Sport, stark gekürzten Fachpläne enthält.

⁴¹ Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg (1983): Die Lehrplanrevision in Baden-Württemberg im pädagogischen Umfeld.

⁴² Siehe z. B.: Negt, Oskar (1993): Ansprüche an die Bildungsgewerkschaft. S. 11.

⁴³ Dieses Vorgabepapier wurde von der Vorgabekommission zur Revision des Bildungsplans an Schulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg 1987 nach etwa zweijähriger Vorarbeit herausgebracht und allen Sonderschulen zur Stellungnahme übersandt.

⁴⁴ Unter wesentlichen Tugenden wird folgendes verstanden: a) Im schularbezogenen Vorgabepapier (S.4-5): Pünktlichkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Ordnungssinn. Siehe: Vorgabekommission. b) Im allgemeinen Vorgabepapier (S. 21): Fleiß, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Kraft zum Durchhalten. Siehe: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1983): Die Lehrplanrevision.

⁴⁵ Auch in anderen Bundesländern werden Lehrerinnen und Lehrer ermutigt, den Fächerkanon zumindest zeitweise zugunsten von Projekten außer acht zu lassen. Siehe Heinemann, Karl-Heinz (1993): Autonomie - der Abschied vom Fächerkanon.

⁴⁶ Dieser Bildungsplan könnte mit Frey als "naturalistic curriculum" bezeichnet werden, das ohne klar definierte Prozedur von dem lebt, was seine Macher sich an Inhalten überlegt haben. Frey, Karl (1992): Die curriculare Struktur in einer Fallstudien-Serie.

| Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte | Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte |
|---|---|
| Bd. 1 | Bd. 2 |
| Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule | Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule |
| Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule für Lernbehinderte | Fachpläne |
| Hinweise für der Benutzer | Ev. Religion..... S. 239 |
| Lehrplan Unterstufe S. 25 | Kath. Religion S. 321 |
| Themenübersicht | Deutsch..... S. 415 |
| Themengruppen | Heimat- u. Sachunterricht... S. 439 |
| Themen | Sachfächer: |
| Lehrplan Mittelstufe S. 103 | Erdkunde S. 445 |
| Themenübersicht | Geschichte/Gemeinschaftsk. |
| Themengruppen | /Wirtschaftslehre..... S. 447 |
| Themen | Physik/Chemie..... S. 450 |
| Lehrplan Oberstufe..... S. 175 | Biologie..... S. 452 |
| Themenübersicht | Themen und |
| Themengruppen | Inhalte der Sachfächer S. 454 |
| Themen | Berufswahlunterricht..... S. 465 |
| | Mathematik S. 469 |
| | Sport S. 491 |
| | Musik S. 559 |
| | Bildende Künste S. 571 |
| | Werken S. 577 |
| | Technik S. 581 |
| | HWT..... S. 587 |

Abb. (7): Gliederung der beiden Bände des Bildungsplans für die Schule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg 1990⁴⁷

Die "reformpädagogische Verpackung" als Themenplan und die Inhalte des neuen Bildungsplans passen zueinander und widersprechen sich zugleich. So sind die Überwindung der Fächergrenzen, die Förderung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Hinwendung zu Natur und Heimat durchaus Anliegen des Bildungsplans, die mit reformpädagogischen Vorstellungen harmonisieren. Selbstbestimmung wird als Ziel für das vorgesehene "Freie Arbeiten" propagiert.

Immerhin steht hinter dem Lehrplankonzept die Aufforderung zu einer stärkeren Beachtung der Bedürfnisse der Lernenden, auch wenn es dem Interesse nach Aufhebung der diskriminierenden Auslese nicht nachkommt. Die meisten "Schlüsselprobleme"⁴⁸ unserer Epoche werden jedoch nicht einmal angeschnitten. Widersprüchlichkeiten treten vor allem dann auf, wenn reformpädagogische Ansätze mit emanzipatorischem Anspruch (z. B. FREINET⁴⁹) oder gar systemkritischen Ideen (z. B. FREIRE⁵⁰) dem neuen Bildungsplan gegenübergestellt werden. Soll dieser doch lediglich den Unterricht verändern helfen, ohne dabei die strukturell den Schülerinteressen widersprechenden Bedingungen der Sonderschule oder gar der Gesellschaft in Frage zu stellen.

⁴⁷ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990b und c): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte Bd. 1 und 2.

⁴⁸ Siehe: Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 21.

⁴⁹ Freinet, Célestin (1965): Die moderne französische Schule.

⁵⁰ Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten.

Ob unter solchen Voraussetzungen das Bildungsniveau an Lernbehindertenschulen mit Hilfe des neuen Bildungsplans erhöht werden kann, bleibt dahingestellt. Gerade emanzipatorische Wirkungen⁵¹ lehnte die baden-württembergischen Landesregierung in der Tradition des Bildungsplans ab⁵². Fähigkeiten, die bei der erwarteten Umstrukturierung der industriellen Arbeitsplätze, dem Abbau von Hierarchie und der Umverteilung von Verantwortung benötigt werden, schließen jedoch sogenannte Schlüsselqualifikationen ein, welche ohne emanzipatorischen Anspruch nicht erworben werden können. Dazu gehören Problemlösefähigkeiten und eigenverantwortliches Handeln, welches künftig an allen Arbeitsplätzen gefordert werden wird⁵³. Bleibt die inhaltliche Reflexion über zentrale Themen der Menschheit aus, so stellt sich außerdem die Frage, wo der eigene Maßstab für verantwortliches Handeln erworben werden soll⁵⁴.

Eigenverantwortliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen notwendig auch kritisch gegenüber sich selbst und den Bedingungen ihrer Arbeit sein. Nur wer in der Lage ist, Fehler zu sehen und ihnen auf den Grund zu gehen, kann Probleme an der Wurzel packen. Das emanzipatorische Interesse der Mitarbeiterinnen kommt demnach dem Verbesserungsinteresse der Betriebe zumindest solange entgegen, wie das herrschende Machtgefüge nicht gänzlich in Frage gestellt wird. Wer aber Emanzipation rundweg ablehnt, strebt die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln offenbar nicht an,⁵⁵ auch wenn der Abbau extremer Bevormundung bei der Aneignung von Wissen ein notwendiger, jedoch nicht hinreichender erster Schritt ist. Ein Veränderungsimpuls, der eine stärkere Schülerorientierung in einer Sonderschule anstrebt, wird außerdem mit dem Dilemma konfrontiert, daß der Staat aus dem normalen Schulwesen ausgelesene Schülerinnen und Schüler in einer Institution fördern will, in welche die Schüler in besonderem Maße unfreiwillig eingewiesen werden.

Reformpädagogik nur für die Sonderschule?

Unter dem weiterhin bestehenden und im Bildungsplan 1990⁵⁶ erneut festgeschriebenen hierarchisch gegliederten Schulsystem fällt eine reformpädagogische Sonderschule aus dem Rahmen. Starke Unterschiede in den Lernangeboten schränken die Durchlässigkeit des Schulsystems ein⁵⁷. Rückschulung in die nächst höhere Stufe der Schularthierarchie wird

⁵¹ Siehe zum emanzipatorischen Interesse des Menschen: Lempert, Wolfgang (1972): Bildungsforschung und Emanzipation. S. 482.

⁵² 1977 "lehnt das Kultusministerium Baden-Württemberg eine auf emanzipatorische Lernziele fixierte Erstellung von Bildungskonzepten ab und befürwortet Lehrpläne, deren Grundintention an der anthropologischen Wirklichkeit orientiert sind". Ministerium für Kultus und Sport (1977), zitiert aus einem dem Haushaltsplan des Kultusministeriums für 1977 und 1978 beigefügten Bericht. Nach Weniger ist aber "die Schule vom Staat aus gesehen selbst Ausdruck seiner geistigen Verfassung, seiner geschichtlichen Lage, seiner inneren geistigen Mächtigkeit, die sich hier unmittelbar und zwar eben in dem Sachverhalt Bildung selbst ausspricht." Weniger, Erich (1952): Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Didaktik als Bildungslehre, Teil 1. S. 13f.

⁵³ Siehe Heeg, Franz J. (1992): Projektmanagement: Grundlagen der Planung und Steuerung von betrieblichen Problemlöseprozessen., S. 18 und zur Notwendigkeit der Entwicklung pro-leaner subjektiver Organisationstheorien siehe: Baitsch, Christof und Andreas Alioth (1990): Entwicklung von Organisationen - Vom Umgang mit Widersprüchen. Demgegenüber wurde das problemorientierte Lernen aus dem Vorspann des Bildungsplans 1980 in den neuen Bildungsplan nicht mehr übernommen: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1980a und 1990b). Zum Schlüsselqualifikationskonzept siehe: Carle, Ursula (1993a) Hochschulmodellversuch Weiterbildung und Beratung, 2. Zwischenbericht.

⁵⁴ Siehe auch: Nunner-Winkler, Gertrud (1993): Verantwortung S. 1191.

⁵⁵ Zur Frage emanzipatorischer Bildung siehe auch: Carle, Ursula (1981): Emanzipatorische Erwachsenenbildung.

⁵⁶ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990b): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte Bd. 1, insbesondere S. 9-11

⁵⁷ Die Einschränkung der Durchlässigkeit ist auch beabsichtigt. Vgl. im schulartbezogenen Vorgabepapier, S. 14

fragwürdig, wenn dort auf ein grundlegendes Stück Schülerorientierung verzichtet werden muß.

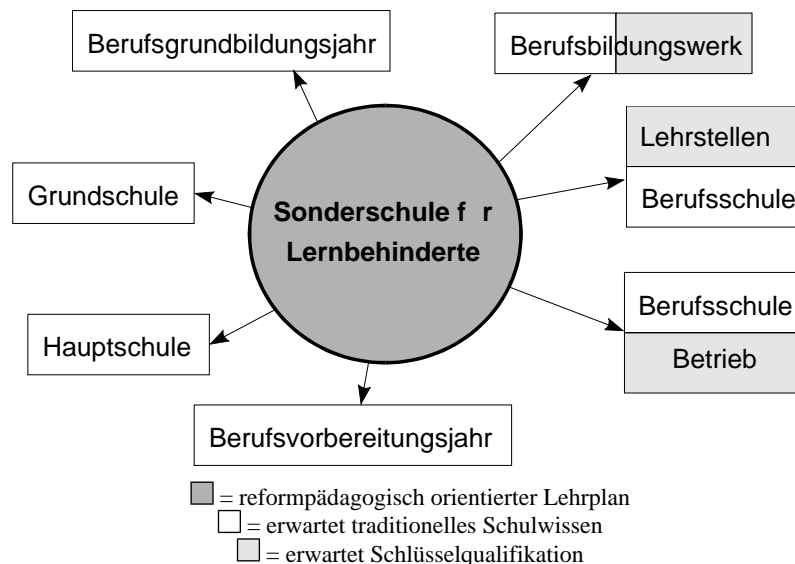


Abb. (8): Unterschiedliche Anforderungen beim Übergang aus der Sonderschule für Lernbehinderte

Andererseits behindert das Stigma des Sonderschulabschlusses, wie reformpädagogisch er auch erworben sein mag, den Berufseinstieg. Aus diesem Zwiespalt kann nur pädagogische Umorientierung des gesamten Schulsystems herausführen. Diese muß auch eine strukturelle Veränderung beinhalten, wie sie andere Organisationen für sich bereits diskutieren⁵⁸. Denn was für Betriebe längst erkannt wurde, gilt auch für die Schulen⁵⁹: Die Erschließung der Human Resources erfordert Förderung der Subjekte statt Auslese, Verantwortlichkeit an der Basis, die Probleme an der Wurzel zu packen, statt sie kleinzuarbeiten. Auch diese gesellschaftliche Anforderung wurde offenbar erkannt und die Sonderschule für Lernbehinderte auf Initiative des Verbandes Deutscher Sonderschulen zumindest kosmetisch in Förderschule umbenannt.

Die Umsetzung liegt bei den Sonderschulkollegien

Damit liegt die Hauptlast der Veränderung bei den Lehrpersonen. Ihre Aufgabe ist es, die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Den notwendigen Spielraum dazu bietet ihnen der neue Bildungsplan. Einige der vorgegebenen Themen lassen sich zumindest so interpretieren, daß sie epochale Schlüsselthemen nicht verhindern. Die Formulierungen des Bildungsplans beschreiben nämlich die erwünschten Handlungen der Schülerinnen und Schüler auf sehr einfachem Niveau. Über Breite, Komplexität und Vielseitigkeit der thematischen Bearbeitung, den Bewußtheits- und Reflexionsgrad des

⁵⁸ Das Management einer Schule paßt sich nach außen zwar den Anforderungen an und vertritt die bürokratischen "Notwendigkeiten" vehement, muß dessen Wirkung nach innen jedoch zugleich verhindern, um sinnvolle pädagogische Arbeit möglich zu machen. Siehe: Niederberger, Josef (1991): Organisationssoziologie und -psychologie von Bildungsinstitutionen.

⁵⁹ Lehner, Franz und Ulrich Widmaier (1992) Eine Schule für die moderne Industriegesellschaft, S. 4

Lernprozesses und den Zusammenhang zwischen individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Verantwortung gibt der Bildungsplan nichts Verbindliches vor.

Auch von Stoffüberfrachtung kann keine Rede mehr sein. Diese Einschätzung wird durch die besondere Struktur des neuen Bildungsplans untermauert. Die Fachpläne enthalten lediglich äußerst mager sachstrukturell aufgearbeitete Inhalte. So umfaßt beispielsweise der Lehrplan Deutsch nur 22 Seiten für Klasse 1 bis 9 gegenüber 108 Seiten im Vorgängerlehrplan. Es wird deutlich, daß tatsächlich fächerübergreifendes und themenzentriertes Unterrichten erwünscht ist, werden doch die verbliebenen Lerninhalte des Faches Deutsch in einem themenzentrierten Lehrplan wieder aufgegriffen. Allerdings nimmt Rechtschreiben eine Sonderstellung ein. Es ist der einzige Bereich, für den in Deutsch ab der Mittelstufe explizit im Lehrplan verbindlich eine Leistungskontrolle vorgeschrieben ist. Rechtschreiben wird dadurch unangemessen gewichtet. Das Erlernen schriftlicher und mündlicher Kommunikation soll hingegen in Sachthemen eingebunden werden. Es bleibt trotz thematischer Anregungen des Bildungsplans der Lehrkraft freigestellt, hier solche Themen zu wählen, die lebensgeschichtlich für die Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung sind und somit dazu herausfordern, die eigene kommunikative Kompetenz (aufbauend auf das aktuelle Niveau) und zugleich die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern⁶⁰.

Anders in Mathematik: Vergleicht man beispielsweise den Fachplan Oberstufe Arbeitsbereich Geometrie mit dem Themenplan, so kommen dort allenfalls Flächenberechnungen (Sachaufgaben: Bodenbeläge, S. 199) sowie Lesen und Darstellen von maßstäblichen Plänen (Sachaufgaben: Pläne, S. 198) vor. Die übrigen geometrischen Bereiche erscheinen im Themenplan nicht.

Die Verantwortung für einen dem Lernfortschritt in einzelnen Bereichen förderlichen Aufbau der Lernangebote wird durch die Uneinheitlichkeit und Dürftigkeit der Lehrpläne stärker den Lehrkräften übergeben. Auch als Maßstab für einen gelungenen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler eignet sich dieser Lehrplan nicht, zumal er grober als bisher lediglich nach Schulstufen und nicht mehr nach Schuljahren gegliedert ist⁶¹. Allerdings erfordert das fächerübergreifende, themenorientierte Vorgehen die Kooperation aller Lehrkräfte in einer Klasse und bietet damit die Chance zur Teamarbeit.

Das bedeutet zugleich, daß die einzelne Lehrperson nicht mehr nur den kurzfristigen klassenbezogenen Fortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler im Auge haben darf. Vielmehr erweitert sich durch die neue Gliederung des Lehrplans die notwendige Perspektive auf drei Schuljahre. Es werden Absprachen im Kollegium über die Verteilung der Themen auf die Jahrgänge notwendig. Die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in eine andere Institution dort mit dem Erlernten Fuß fassen können (z. B. in der Hauptschule oder einer berufsbildenden Institution), stellt sich den Lehrkräften unmittelbar, weil der Lehrplan dem übrigen Schulsystem nicht mehr angepaßt ist.

Die Landesregierung konterkariert ihr eigenes Vorhaben.

In Lehrplänen ist jedoch nur ein Teil der Aufträge des Staates an seine Lehrkräfte festgelegt. Zahlreiche Anweisungen beruhen auf gesetzlichen Regelungen, Schulordnungen, Verwaltungsvorschriften und Bekanntmachungen, die den Unterricht teils maßgeblich bestimmen, teils kaum jemandem bekannt sind⁶². So hat die Änderung des

⁶⁰ Siehe auch: Kornmann, Reimer und Brigitte Ramisch (1984): Lernen im Abseits, S. 22f.

⁶¹ Der Bildungsplan 1990 der Sonderschule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg gliedert sich in einen Themenplan und in Fachpläne. Siehe Abb. 7, S. 14.

⁶² So hat beispielsweise nicht einmal das Land Baden-Württemberg selbst bemerkt, daß sich neben anderen bedeutsamen Vorschriften die von Kultusminister Mayer-Vorfelder erlassene Verwaltungsvorschrift

Organisationserlasses 1990⁶³ und die erhöhte Schülerzahl die meisten Schulen zur gleichen Zeit an Personal schlechter gestellt, als die zusätzlichen (Veränderungs-) Aufgaben des neuen Bildungsplans die Lehrkräfte erreichte. Ebenfalls zeitgleich wurde die Regelbeurteilung für alle Lehrpersonen verbindlich, was einer Verstärkung des hierarchischen Organisationsprinzips gleichkam. Die Kontroll- und Aufsichtsfunktion der Schulleiter wurde hierdurch unverhältnismäßig stark betont.⁶⁴

Anfragen nach einer angemessenen Raum- und Materialausstattung für den reformpädagogischen Unterricht verwies der damalige Kultusminister Mayer-Vorfelder an die Gemeinden mit dem Argument, schließlich hätten die Lehrer selbst die neuen Unterrichtsformen gefordert⁶⁵. "Dann sollen sie diese auch selbst ausbaden", könnte man die Aussage weiterführen⁶⁶, was bedeutet, daß Verbesserungsvorschläge der ausführenden Ebene nicht belohnt, sondern bestraft werden.⁶⁷

Daß trotz Umbenennung der Sonderschule für Lernbehinderte in Förderschule (1991) ihre Funktion als unterstes Auffangbecken des schulischen Selektionsprozesses erhalten bleiben soll, darauf deuten Beispiele hin, die Zweifel am reformpädagogischen Wandlungswillen entstehen lassen. Im Widerspruch zum themenbezogenen Lehrplan erfolgt die Stundenzuweisung und -verteilung nach wie vor fächerbezogen. Auch die Vorschrift einer schulfachorientierten Notengebung⁶⁸ wurde beibehalten, obwohl gar nicht mehr nach Schulfächern gegliedert unterrichtet werden soll.

Zwar kam mit Frau Dr. Schultz-Hector eine Kultusministerin ins Amt, die zumindest Unterstützung des reformpädagogischen Ansatzes erwarten ließ. Doch der Wechsel brachte lediglich eine klimatische Entschärfung. Noch als Staatssekretärin hatte Frau Schultz-Hector bereits für die Beibehaltung von Sonderschulen in einem hierarchischen Schulsystem plädiert: "Sonderschulen sind ein unverzichtbarer Bestandteil des gegliederten Schulwesens, und wir wollen auf keinen Fall Experimente zu Lasten lernbehinderter Kinder haben"⁶⁹. Strukturelle Veränderungen des Schulsystems zu Gunsten lernbehinderter Kinder fanden jedoch ebenfalls nicht statt, wenngleich einige wenige Modellversuche mit Integrationsklassen eingerichtet wurden. Im Gegenteil, der frühere Kultusminister Mayer-Vorfelder wurde nun Finanzminister und regierte in die Arbeit seines ehemaligen Ressorts durch Sparbeschlüsse hinein. Letztlich wird die angestrebte pädagogische Verbesserung der Sonderschule für Lernbehinderte unter verschlechterten Ausgangsbedingungen stattfinden.

"Bürgernähe in der Verwaltung" am 31.12.1992 selbst außer Kraft gesetzt hat. In ihr war nämlich verfügt, daß Verwaltungsvorschriften spätestens 10 Jahre nach Inkrafttreten ihre Gültigkeit verlieren. Siehe: Rux, Michael (1993): Vorschriftenvereinbarung.

⁶³ Der jährliche Organisationserlaß legt die Stundenzuweisung an die Schulen fest und wird im Amtsblatt Kultus und Unterricht veröffentlicht. Siehe: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990d)

⁶⁴ Die Abschaffung der Regelbeurteilung wurde im Oktober 1992 von Kultusministerin Schultz-Hector angekündigt, war Mitte 1993 jedoch noch nicht erfolgt.

⁶⁵ Siehe: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990a): Schreiben vom 25. April 1990 als Antwort auf den Antrag der Abgeordneten Zeller u. a. SPD an den Landtag.

⁶⁶ Zu Steuerungsproblemen des Staatsapparat siehe bereits: Hirsch, Joachim (1974): Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals.

⁶⁷ Ähnliche Probleme der Mißachtung von Verbesserungsvorschlägen stellen Bösenberg/Metzen auch in Betrieben fest und beschreiben ihre antiinnovative Wirkung. Siehe: Bösenberg, Dirk und Heinz Metzen (1992): Lean Management, S. 104 ff.

⁶⁸ Insbesondere die Tatsache, daß Noten gleichzeitig die individuelle Leistungshöhe bezüglich der Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes und die Rangfolge innerhalb einer Lerngruppe markieren sollen, ist bei themenzentriertem und zugleich zieldifferentem Unterricht überhaupt nicht mehr erfüllbar. Holzkamp spricht von "Verselbständigung der Note" (S. 370), wenn die Vergleichbarkeit plus Sachangemessenheit der Note gefordert wird. "Indem (...) die Bearbeitung und Verschleierung derartiger Widersprüche *dem Lehrer überlassen ist*" (S. 375), versuche der Staat, sich aus den Widersprüchen entstehender Legitimationsprobleme davonzuschleichen. Siehe: Holzkamp, Klaus (1993): Lernen.

⁶⁹ Schultz-Hector, Marianne, zitiert in einem Artikel der Calwer Kreiszeitung vom 31.08.89: Wege zur bestmöglichen schulischen Förderung. Staatssekretärin Dr. Marianne Schultz-Hector stellte Bildungsplan für Lernbehinderte vor.

Zur Legitimation⁷⁰ der Aussonderung von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen mit der Begründung, nur dort seien sie angemessen förderbar, kann die Lehrplanreform deshalb bereits aufgrund ihrer Rahmenbedingungen keinen Beitrag leisten, wenngleich sie tatsächlich darauf zielt, gerade die bei DUMKE dargestellten Vorteile von Integrationsklassen wettzumachen.⁷¹

Zusammenfassung: Bleibt der Impuls im Dickicht des realen Schulsystems stecken?

Baden-Württemberg hat die Lehrplanrevision für die Sonderschule für Lernbehinderte nicht zur Grundfrage seiner Bildungspolitik gemacht. Diese Revision steht eher im Abseits. Entsprechend stellte auch die Zusammensetzung der Lehrplankommissionen mit Personen aus dem Umfeld des Verbandes Deutscher Sonderschulen eher eine Lobbyvertretung als ein Gremium besonders ausgewiesener Neuerer dar. Was von HENTIG für die Lehrplankommission in Schleswig-Holstein festgestellt, scheint auch in Baden-Württemberg Geltung zu haben: "Nein, die Herren und Damen in den Landesinstituten können zwar die Wörter benutzen, um die es in unserem Thema geht, aber die Sache haben sie nicht erkannt."⁷² Um welche Sache geht es überhaupt, wenn Schule erneuert werden soll? Aus dem neuen Bildungsplan geht dies nicht hervor. Visionen für die Planung von Veränderungen bietet er nicht an, klare neue Absichten werden nur auf der methodischen Ebene formuliert. Für das Planen der Lehrkräfte kann er demnach nur wenige Hinweise geben. Ist die Vorerfahrung der Lehrerinnen und Lehrer geeignet, den Lehrplan lediglich als Impuls aufzufassen und den Erneuerungsprozeß selbst in die Hand zu nehmen, neue Bildungsziele zu formulieren und den Weg zu ihnen zu entwickeln? "Das Befolgen der Anordnungen von Schulverwaltungen ist sehr bequem - das Neudenken der Schule ist höchst unbequem"⁷³.

2.3. Pädagogische Anforderungen und Erfahrungshintergrund der Sonderschullehrerinnen und -lehrer

So stellt sich schließlich die Frage nach einer dritten Bedingung: Welchen Erfahrungshintergrund bringen die Lehrkräfte für die Planung einer Erneuerung der Schule mit?

Die Kritik der Pädagogik an der Unterrichtsvorbereitung der Lehrer

Herbert HAGSTEDT⁷⁴, Leiter der Grundschulwerkstatt Kassel, stellt zwar einen Boom an Veröffentlichungen über praktische reformpädagogische Unterrichtserfahrungen fest. Bundesweit fand er etwa 50 Versuchs- und Modellklassen, aus denen die Erfahrungen stammen. In die große Masse der Schulen haben nach seiner Einschätzung

⁷⁰ Zur Legitimationskrise der Sonderschule und der daraus entstehenden Notwendigkeit, den Nachweis zu erbringen, daß Schülerinnen und Schüler durch die Sonderschule besser gefördert werden können als im Regelschulsystem siehe z. B.: Wocken, Hans (1982): Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte.

⁷¹ Vgl. S. 14 dieser Arbeit, siehe: Dumke, Dieter (1993): Integrative Erziehung.

⁷² Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. S. 162.

⁷³ Ebenda. S. 226.

⁷⁴ Hagstedt, Herbert (1992): Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. S. 369.

reformpädagogische Ansätze jedoch bislang⁷⁵ keinen Einzug gehalten. Statt dessen, so HAGSTEDT, herrsche nach wie vor "Schulbuch-klein-klein", "Krümelunterricht" und die Abhängigkeit von dem, was die Verlage liefern.⁷⁶ Auch HILLER sieht des Übels Wurzel im zu großen Einfluß vorbereiteter Materialien. "Dem Lehrer, der damit arbeitet, ist stillschweigend die Verantwortung sowohl für die Akzentuierung als auch für die Methoden der Präsentation und Erarbeitung weitgehend entzogen. Mit seinen Schülern verzehrt er die Fertiggerichte."⁷⁷ Hilbert MEYER nennt schließlich das, was den Unterricht der Lehrkräfte an den Schulen bestimme, "Didaktik unter der Gürtellinie"⁷⁸ :

- Unterrichtsrezepte zum Überleben im Disziplin-Alltag
- stille soziale Kontrolle in allen schulischen Räumen
- Minididaktiken der Lehrerbegleithefte zu Schülerbüchern
- Spickzettel für die Unterrichtsdurchführung und
- wiederbelebte Unterrichtsrituale der eigenen Schulzeit dominierten die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Dem widerspricht das Tätigkeitsprofil aller Lehrkräfte, das der Strukturplan des Deutschen Bildungsrats 1970⁷⁹ entwirft, ebenso wie das Idealbild von Hilfsschullehrern, welches der Verband der Sonderschulen seit seinem Bestehen verbreitet. Von ihnen wird erwartet, daß sie besonders schwierige Erziehungs- und Lehraufgaben mit pädagogischem Feingefühl, ausgesprochenem Lehrgeschick und ernstem Fleiß meistern⁸⁰. Aber auch die Didaktik stellt an die Lehrpersonen höhere Anforderungen, als sie MEYER, HILLER und HAGSTEDT in der Realität wiederfinden. Didaktische Modelle, deren Spektrum von biologisch begründeten Defizitannahmen, sozialkompensatorischen Zielen, entwicklungsorientierten bis hin zu emanzipatorischen Ansätzen reicht⁸¹, sollen als Heuristiken für die eigenständige Unterrichtsplanung dienen.⁸²

Der Nutzen didaktischer Theorien für die Praxis routinierter Lehrkräfte wird allerdings von verschiedenen Autoren angezweifelt. KUNERT behauptet⁸³, daß solchen Modellen Annahmen über die Unterrichtspraxis zugrunde liegen, die nicht zutreffen. Zum einen unterstellten sie aufwendige, praxisferne Vorgehensweisen. So seien die Modelle für eine praktische Handhabung viel zu komplex. Zum anderen berücksichtigten sie Routinisierungsprozesse nicht, die im Extremfall zum Verzicht auf explizite Planung

⁷⁵ Siehe auch: Hage, Klaus; Bischoff, Heinz; Dichanz, Horst; Eubel, Klaus-Dieter; Oehlschläger, Heinz-Jörg und Schwittmann, Dieter (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Allerdings stellt Dumke fest, daß in den letzten Jahren eine Zunahme schülerorientierter Organisationsformen zu beobachten ist. Siehe: Dumke, Dieter (1993): Integrative Erziehung, S. 136.

⁷⁶ Hagstedt, Herbert (1992): Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. S. 369.

⁷⁷ Hiller, Gotthilf G. (1986): Längerfristige Unterrichtsplanung. S. 7

⁷⁸ Meyer, Hilbert (1991): Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen. S. 89f.

⁷⁹ Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970 führt eine Vielzahl von Aufgaben an, die Lehrkräfte erfüllen sollen: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Verwalten, Kooperieren und Gruppen führen. Damit, so heißt es, sollen die Lehrerinnen und Lehrer den Lernenden Kenntnisse vermitteln, Zusammenhänge herstellen, Überblick geben, Erkenntnisprozesse anregen und transparent machen, Transferfähigkeit entwickeln, problemlösendes Denken und Kreativität sowie Teamfähigkeit anbahnen und Eigenmotivation wecken. Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. S. 217-220.

⁸⁰ Siehe Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrerguppe (1880-1933), S. 225 ff.

⁸¹ Ausführliche Darstellung siehe Übersicht im Anhang S. 229 und: Carle, Ursula (1993b): Längerfristige Unterrichtsplanung, didaktische Modelle und praktische Verfahrensweisen. S. 2-40.

⁸² Die Funktion didaktischer Modelle als Heuristiken wird bei Popp beschrieben. Siehe: Popp, Walter (1970): Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie.

⁸³ Kunert hat an der Pädagogischen Hochschule Augsburg über Curriculumentwicklung promoviert und setzt sich seitdem mit der Frage, wie Lehrkräfte ihren Unterricht planen, auseinander. Siehe: Kunert, Kristian (1986): Kritik und Erneuerung der Unterrichtsplanung, S. 20f. Ähnlich argumentiert auch Larrá: Larrá, Franziska (1986): Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. Versuch einer Bestimmung mit Hilfe systemtheoretischer Kategorien.

führen können. Schließlich sei die Nähe didaktischer Modelle zu technologischen Sichtweisen erkennbar, die eine hohe Planbarkeit des Unterrichts voraussetzten. Die pädagogischen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer in Lernbehindertenschulen scheinen demnach auf ein wenig gefestigtes didaktisches Fundament zu treffen, obwohl auch die Lernbehindertendidaktik verschiedene unterrichtliche Modellvorstellungen anbietet.

Modelle der Lernbehindertendidaktik zwischen Defizitverwaltung und Pädagogik der Befreiung

Frühe Modelle der Lernbehindertendidaktik sind eng verknüpft mit der Vorstellung vom lernbehinderten Kind als Mängelwesen. Die Notwendigkeit spezieller unterrichtlicher Vorgehensweisen wurde damit begründet, daß jene Schülerinnen und Schüler sich durch unveränderbare Defizite in ihrer Person von anderen unterscheiden⁸⁴: mangelnde Aufnahmefähigkeit, schlechte Merkfähigkeit und nur nachvollziehendes Denken (Schwachsinnstheorie).

FUCHS⁸⁵ formulierte 1927 ausgehend von diesem Persönlichkeitsbild didaktisch-methodische Grundsätze:

- starke Vereinfachung, Unterteilung der Inhalte in kleine künstliche Einheiten
- wenige inhaltliche Angebote
- knappe zielgerichtete Darstellung
- Abwechslung zwischen Konzentration und Entspannung
- Lehren als Abfüllen "eines Gefäßes mit enger Öffnung"⁸⁶, mechanische Schulung
- kurze, präzise, unhinterfragbare Darbietung
- Anschaulichkeit durch Bildlichkeit und Handeln
- Auswahl des leichtesten Erkenntnisweges
- formale Bildung.

Diese Argumentationsweise wurde fünfzig Jahre später von KLAUER in drei Punkten kritisiert:

- Lernbehinderung ist nicht immer ein feststehendes Persönlichkeitsmerkmal, vielmehr wird sie durch eine Schule, die an den Bedürfnissen ihrer Schüler vorbeigeht, mitverursacht. Es ergibt sich demnach die Unterscheidung in echte und unechte Lernbehinderte.
- Lernschwächen sind in vielen Fällen veränderbar.
- Eine Beschränkung des schulischen Angebots darf nicht fiktiv von geringen Lernmöglichkeiten der Schülerschaft ausgehen, sondern davon, was die Schüler für ihre spätere Lebensrealität lernen sollen⁸⁷.

Der solcherart aufgeklärten Legitimationsnot der besonderen Schulart wird argumentativ nunmehr vor allem durch die Beschränkung auf die "echten" Lernbehinderten mit einem Intelligenzquotienten unter achtzig begegnet⁸⁸. Auch BLEIDICK will das Lernangebot für

⁸⁴ Fuchs, Arnold (1912): Schwachsinnige Kinder. Ders. (1927): Das Sonderschulwesen in Berlin. Schade, Wilhelm (1962): Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule.

⁸⁵ Fuchs, Arnold (1927): Das Sonderschulwesen in Berlin. S. 290 ff.

⁸⁶ Hier wird der Lehrlernkurzschluß besonders deutlich.

⁸⁷ Klauer, Karl J. (1975): Lernbehindertenpädagogik. Zwischenzeitlich war der Begriff Heilpädagogik vielerorts durch Sonderpädagogik ersetzt worden, welche wiederum nach neun verschiedenen Behinderungsarten gegliedert worden war.

⁸⁸ Siehe: Bleidick, Ulrich und Gerhard Heckel (1970.2): Praktisches Lehrbuch für den Unterricht in der Hilfsschule (S. 5 und S. 13).

die Schüler nicht von vornherein auf künftig Verwertbares beschränken⁸⁹. So übernimmt er in Anlehnung an KLAFFKIs Didaktische Analyse die Idee vom Primat der Inhalte vor der Methode ebenso wie die dazugehörige Auswahlheuristik:

- Welche exemplarische Bedeutung erschließt der Inhalt?
- Welche aktuelle Bedeutung hat er für die Schüler?
- Welche zukünftige Relevanz bringt der Inhalt für die Schüler?
- Welche didaktische Struktur hat er?
- Wie ist er unterrichtlich zugänglich?

Allerdings reduziert BLEIDICK seinen bildungstheoretisch begründeten Anspruch wieder, indem er feststellt, daß die Möglichkeiten der intelligenzschwachen Schüler der Hilfsschule lediglich im Bereich des Erwerbs "einfacher Kulturtechniken und sachkundlich-sozialer Angepaßtheiten" liegen⁹⁰.

Erst in jüngster Zeit wird die Lehr/Lernaufgabe eingebettet in das gesamte schulische Umfeld betrachtet. Dementsprechend ist heute auch in der Lernbehindertendidaktik nicht mehr von kausalen Wirkungen und feststehenden Voraussetzungen die Rede, eher vom Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren. Die Annahme, daß Schüler, die in eine Hilfsschule umgeschult werden, sich durch mangelnde Intelligenz auszeichneten, wurde verschiedentlich widerlegt. Vielmehr fanden sich bezüglich dieses Merkmals deutliche Überlappungen zwischen Volks- und Hilfsschülern. BEGEMANN stellt schichtspezifische Benachteiligungen fest. Sie sind als Folgeprobleme aufgrund sozioökonomischer, sozioökologischer und soziokultureller Unterschiede das deutlichste Differenzierungsmerkmal. Familien der Lernbehinderten zeichneten sich durch eine eigene Subkultur aus⁹¹. Ähnlich beschreibt WESTPHAL 1976⁹² Lernbehinderte wie folgt:

- Sie sind wenig eigeninitiativ, laufen eher mit.
- Sie streben einen festen Ordnungsrahmen an, in dem sie eine zugewiesene Position einnehmen können.
- Sie biedern sich an und machen sich von anderen abhängig.
- Sie halten am Status quo fest und hoffen auf passive Erlösung von außen.
- Ohnmachtserfahrung führt zur Selbstaufgabe.

Auch diese Ergebnisse verweisen auf Defizite der Lernbehinderten. Ihre Aussage hat allerdings nicht mehr die Qualität eines medizinisch-biologisch begründeten Intelligenzmangels, sondern wird eher durch Probleme im Bereich der Antriebsregulation und der soziokulturellen Orientierungen erklärt. WESTPHALs lebensproblemzentrierter Unterricht⁹³ propagiert zur Behebung dieses Mangels die Erweiterung der Eigenwelt der Schüler. Sie ist für ihn Ausgangspunkt jeder Planung. Unterricht müsse bewegliche Muster der Auseinandersetzung mit der Welt vermitteln, indem er die Schüler und die Sachstruktur von Unterrichtsinhalten zusammenbringt. Die Unterrichtsinhalte sollen dabei die reale Welt repräsentieren.

⁸⁹ Ebenda, S. 34.

⁹⁰ Ebenda, S. 38.

⁹¹ Begemann, Ernst (1984): Schüler und Lernbehinderungen. S. 29. Vergleiche auch: Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Probst, Holger (1976): Lernbehinderte und Normalschüler. Persönlichkeitseigenschaften und sozioökonomischer Hintergrund. Schmalohr, Emil (1962): Gruppennormen des HAWIK im Hilfsschülerüberweisungsverfahren.

⁹² Westphal, Erich (1976): Lebensprobleme und Daseinstechniken lernbehinderter Schüler - eine Herausforderung an die Didaktik.

⁹³ Siehe auch Rohr, Barbara (1984): Aspekte der allgemeinen Didaktik. S. 171.

Den fächerübergreifenden, mehrperspektivischen Ansatz der Reutlinger Didaktik, wie er von der CIEL-Gruppe für den Sachunterricht an Grundschulen erarbeitet wurde⁹⁴, hat NESTLE für die Lernbehindertenpädagogik beschrieben⁹⁵. HILLER übernimmt Elemente emanzipatorischer Pädagogik. Er propagiert das Ziel "Handlungsfähigkeit"⁹⁶ allerdings in einem reduzierten Verständnis als "Geschäftsfähigkeit"⁹⁷. Das bedeutet, daß die Schüler in die Lage versetzt werden sollen, selbst Verträge einzugehen. Dies sieht er als unabdingbare Voraussetzung an, um in unserer Gesellschaft selbständig leben zu können.

KLEIN⁹⁸ entwickelte 1982 auf der Grundlage der Erkenntnis, daß eine Förderung möglichst früh beginnen sollte, einige unverzichtbare Elemente der Frühförderung, die später in das Konzept "Das Kind als Akteur seiner Entwicklung"⁹⁹ eingingen:

- "der Aufbau einer guten personalen Beziehung zu einem Kind ..."
- "die Gewährung eines Freiraumes zu selbstbestimmtem Handeln..."
- "die Beachtung der Thematik, die das Handeln und Erleben eines Kindes bestimmt und verständlich macht ..."
- "die Einbeziehung des häuslichen Milieus in das pädagogische Verstehen und in begrenztem Umfang auch in das pädagogische Handeln ..." (S. 58 f.)

LAUPHEIMER/WIEGAND ergänzten diese Grundelemente für das pädagogische Konzept des Reutlinger Förderkindergartens. Die Kinder erhalten Materialien zur freien Verfügung, die ihnen Handlungen verschiedenen Schwierigkeits- und Komplexitätsgrades erlauben. Handlungsmuster werden angeboten, die vielfältiges Lernen in komplexen Zusammenhängen ermöglichen (z. B. Backen). Die Übermittlung geschieht, indem der Lehrer die Arbeit ausführt und die Schüler nach ihren Fähigkeiten beteiligt. Bei speziellem Förderbedarf regt der Lehrer das Kind zu Handlungen in komplexen Zusammenhängen an, die der Förderung dienen. Spezielle Übungen werden ebenfalls bei Bedarf angeboten, wobei sie für das Kind sinnvoll sein müssen, damit es sie freiwillig annehmen kann.

Die Parteinahme für das Kind als eigenständiger entwicklungsfähiger Persönlichkeit wird im lebensproblemzentrierten, dem mehrperspektivischen Unterricht und dem in Anlehnung an MONTESSORI entwickelten Ansatz von KAUTTER und KLEIN ebenso wie im Handelnden Unterricht (ROHR) deutlich, der nachfolgend kurz vorgestellt wird. Allerdings fehlt in den bislang beschriebenen Ansätzen noch der ethische Aspekt der Gleichwertigkeit und Freiheit aller Menschen und des Einsatzes für eine lebenswerte Welt¹⁰⁰. Keiner der dargestellten didaktischen Ansätze berücksichtigt die Erfordernisse eines integrativen Unterrichts explizit.

Barbara ROHR stellt mit ihrem Konzept des Handelnden Unterrichts¹⁰¹ die Veränderung im Unterricht in den Mittelpunkt, ohne die Arbeit an den institutionellen Bedingungen zu

⁹⁴ Giel, Klaus; Hiller, Gotthilf G. und Hermann Krämer, Hrsg. (1974): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht Bd. I.

⁹⁵ Nestle, Werner (1975): Didaktik der Sonderschulpädagogik. Ders. (1975): Fächerübergreifender Sachunterricht in der Haupt- und Sonderschule. Stuttgart: Metzler.

⁹⁶ Zum Begriff der Handlungsfähigkeit siehe auch: Carle, Ursula (1982): Emanzipatorische Erwachsenenbildung.

⁹⁷ Hiller, Gotthilf G. und Franz Schönberger (1977): Erziehung zur Geschäftsfähigkeit.

⁹⁸ Klein, Gerhard (1982): Pädagogische Frühförderung ist mehr als Therapie.

⁹⁹ Kautter, Hans-Jörg; Klein, Gerhard; Laupheimer, Werner und Wiegand, Hans-Siegfried (1988): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung.

¹⁰⁰ Eine solche ethische Position würde nach Schönberger die Selbstverständlichkeit der Forderung nach integrativem Unterricht beinhalten. Vgl.: Schönberger, Franz (1988): Die Integration Behinderter als moralische Maxime.

¹⁰¹ Rohr, Barbara (1984): Ansätze einer materialistisch orientierten Lernbehindertendidaktik - Grundsätze des "Handelnden Unterrichts".

vernachlässigen. Lernbehinderung sieht sie wie LAUPHEIMER als Folge eingeschränkter Entwicklungsmöglichkeiten. Mit elf didaktischen Grundsätzen auf dem theoretischen Hintergrund der Tätigkeitstheorie beschreibt Barbara ROHR ihr Konzept:

- Einbettung unterrichtlicher Handlung in die übergreifende Kategorie menschlicher Tätigkeit
- Vorrang der subjektiven und objektiven Interessen der Schüler und Schülerinnen
- Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nach etwas und zwar unter Beachtung ihrer phylogenetischen und ontogenetischen Gewordenheit und ihrer dynamischen Entwicklung
- Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler in eine planvolle, alternativenreiche Vorgehensweise
- ein Produkt als Handlungsziel des Unterrichts
- Kooperation statt Machtausübung
- Berücksichtigung der Lernprozeßstufen GALPERINS¹⁰²
- Schaffen von Entwicklungsmöglichkeiten und Ausgleich von Entwicklungseinschränkungen
- menschliche Erkenntnis als Prozeß in der Wechselwirkung zwischen Subjekt und objektiver Welt
- individuelle Erfahrung zu "Lehrstücken" für den Erkenntnisgewinn machen
- Verbesserung der Binnenbedingungen von Unterricht und gleichzeitige politische Arbeit zur Verbesserung der Außenbedingungen.

Diese Grundsätze sieht ROHR als systemische, materialistisch begründete und wissenschaftlich fundierte Hilfen für Entscheidungen in allen Planungsbereichen (z. B. Inhalte, Ziele, Methoden, Interaktion, Medien) und für alle schulischen Gliederungen (Fächer, Schulformen, Klassen etc.). Ihr Ansatz geht schon deshalb notwendig über eine spezifisch sonderpädagogische Zielrichtung hinaus, weil der Begriff von Lernbehinderung von traditionellen Vorstellungen subjektiver Defizite abweicht. Behinderung als produzierte Verhinderung des Lernens wird vor allem durch gesellschaftliche Defizite hervorgebracht. Insofern könnte ihr didaktischer Ansatz auch als entwicklungsförderndes Unterrichtsmodell bezeichnet werden. Gesellschaftliche Bedingungen der Verhinderung von Lernen werden nicht zum Anlaß für Resignation¹⁰³, sondern als Ansporn zum Kampf um bessere Rahmenbedingungen gesehen.

FEUSERS Didaktik¹⁰⁴ sieht menschliche Entwicklung ebenfalls als spezifischen Prozeß der Aneignung von Welt mit dem Prinzip der Selbstorganisation und Selbstregulation und in einem permanenten Austauschverhältnis mit der Umwelt. Demnach ist weder die einseitige Orientierung an der Sachlogik von Unterrichtsinhalten noch die Orientierung an einem rein objektiven Entwicklungsstufenmodell sinnvoll. Vielmehr geht es darum, daß die Lernenden sich den jeweiligen Inhalt subjektiv erschließen und ihr inneres Abbild weiter ausdifferenzieren. Hierdurch erweitert sich ihr Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau. "Die Sache dient primär der Entwicklung des Schülers, seiner Emanzipation und fortschreitend selbständigeren Realitätskontrolle" (S. 29). FEUSER verknüpft in seiner entwicklungslogischen Didaktik die durch KLAFFKI¹⁰⁵ beschriebenen, auf den

¹⁰² Siehe: Lompscher, Joachim, Hrsg. (1973): Sowjetische Beiträge zur Lern-Theorie. Die Schule P. J. Galperins.

¹⁰³ Im Unterschied dazu stellen strukturfunktionalistische Beiträge zur Didaktik die negativen Rahmenbedingungen ohne Aufruf, sie zu verbessern, dar. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik nimmt zwar eine relative Eigenständigkeit der Unterrichtspraxis an, den dialektischen Zusammenhang zwischen dieser und ihren einschränkenden Rahmenbedingungen benennt sie aber nicht.

¹⁰⁴ Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik.

¹⁰⁵ Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik,

Unterrichtsinhalt bezogenen Elemente¹⁰⁶ mit tätigkeitstheoretischen Erklärungen der individuellen Entwicklung¹⁰⁷. Demnach findet mit Hilfe des Unterrichtenden jede Schülerin (und jeder Schüler) gemäß ihrem Entwicklungsstand in der gemeinsamen Arbeit an einer für alle gleichermaßen interessanten Aufgabe (z. B. "Wir kochen einen Gemüseeintopf"¹⁰⁸) ihren subjektiven Sinn.

Allerdings ist es höchst wahrscheinlich, daß die von LARRÀ oder KUNERT formulierten Hypothesen über das Verhältnis von Praktikern zu didaktischen Modellen auch auf das aus emanzipatorischer Sicht weitestgehende Modell des Handelnden Unterrichts und auf die entwicklungslogische Didaktik zutreffen (vgl. S. 25). Die Annahme liegt nahe, daß ein Modell erst dann verständlich und umsetzbar ist, wenn die subjektiven Theorien der Lehrkraft mit dem theoretischen Hintergrund des Modells harmonieren und mit den Erfahrungen und den ausgebildeten Vorstellungen von Handlungsmustern im Unterricht verbunden werden können. Hierfür werden außerdem passende und handhabbare Umsetzungsstrategien benötigt.

Ähnlich verhält es sich mit den diagnostischen Anforderungen an Sonderschullehrerinnen und -lehrer. Diagnostische Verfahren wurden bereits in den 20er Jahren von Sonderschullehrkräften eingesetzt, allerdings um mit dem Nachweis von Minderbegabung Ansprüchen von Eltern argumentativ entgegentreten zu können, die für eine Rückversetzung ihrer Kinder in die Regelschule kämpften¹⁰⁹. Nach einer Zeit technologischer Effektivierung der Testdiagnostik mit dem Ziel einer möglichst zielgenauen Auslese stellte man infolge eines geänderten Begabungsbegriffs die Unmöglichkeit sicherer Prognosen über die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes fest¹¹⁰. Man erkannte die soziale Lage als zentrale Ursache für Schulversagen. Selektionsdiagnostik wurde zunehmend unglaublich, blieb aber trotz allem bis heute zentrale Aufgabe der Lehrkräfte. Gegenüber den wenigen nichtselektiven Ansätzen¹¹¹, die Förderdiagnostik als gemeinsame, in den alltäglichen Lernprozeß eingebundene Aufgabe von Lehrperson und Lernenden ansehen, behaupteten standardisierte Testverfahren ihren Verbreitungsgrad¹¹². Die förderdiagnostischen Qualifikationsmöglichkeiten für die Sonderschullehrkräfte waren bislang gering. Sie werden jedoch heute dringend in einer Sonderschule benötigt, wenn diese sich nicht nur dem Namen nach, sondern tatsächlich als Förderschule verstünde.

Es ist nicht nur die Kritik am didaktischen und diagnostischen Erfahrungshintergrund von Lehrkräften, die eine schülerorientierte Erneuerung dringend notwendig und zugleich äußerst schwierig umsetzbar erscheinen läßt. Auch die historischen Erfahrungen des Berufsstandes scheinen wenig zu bieten, was als fruchtbarer Boden für das Unterrichtsprinzip "subjektorientierte Förderung" dienen könnte.¹¹³

¹⁰⁶ Diese Elemente faßt Klafki in den Thesen 6, 7, 8, 10 auf S. 199-208 zusammen. Siehe Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.

¹⁰⁷ Feuser, Georg (1989) : Allgemeine integrative Pädagogik, S.30.

¹⁰⁸ Es handelt sich lediglich um ein Beispiel! Allerdings fällt die Nähe zu Laupheimers Beispiel "Backen" auf.

¹⁰⁹ Siehe: Garzmann, Manfred R. W., Hrsg. (1981): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen, 100 Jahre Hilfsschule in Braunschweig. S. 96.

¹¹⁰ Siehe: Kornmann, Reimer (1979): Testen lernen - Testen lehren.

¹¹¹ Kornmann, Reimer; Meister, Hans und Jörg Schlee; Hrsg. (1983): Förderdiagnostik: Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Und: Kornmann, Reimer (1990): Wie Förderdiagnostik zur Gestaltung von Übungen der Rechenfertigkeit genutzt werden kann.

¹¹² Siehe: Borchert, Johann; Knopf-Jerchow, Heidrun und Abolfazc Dahbashi (1991): Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen. S. 13.

¹¹³ Unter subjektorientiertem Unterricht ist keineswegs zu verstehen, daß ausschließlich der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin als Individuum Gegenstand der Lehrtätigkeit wird. Vielmehr meint Subjektorientierung das Subjekt in seiner Beziehung zum Objekt, zum Lerngegenstand. So bildet die Lehrtätigkeit in enger Verknüpfung emotionaler (Sinn und Motiv) und kognitiver Aspekte einen subjektiven Faktor des Unterrichts, die Lehrtätigkeit der Lehrperson jedoch ebenfalls. Demgegenüber stellt das, was bearbeitet wird, den objektiven Faktor dar (vgl. Leontjew, Aleksey, N. 1977: Tätigkeit, Bewußtsein,

JANTZEN¹¹⁴ beschreibt drei Linien bürgerlichen Denkens als Grundlage der Behindertenpädagogik: die sozialpädagogische Linie mit dem Ziel der "Vermittlung kleinbürgerlicher Moral und Entfremdung von der eigenen Klasse", die schulpädagogische Linie mit dem erziehenden Unterricht und der Kinderfehlerlehre (z. B. Geschwätzigkeit, Zappeln, Ungenauigkeit) sowie die medizinische Linie mit Krankheit und Abweichung von der Norm unter einer biologistischen Ursachen- und Symptomzuweisung. Alle drei Linien zeigen eine distanzierte Haltung gegenüber dem Kind.

So ermöglicht der immer noch vorherrschende formalisierte Umgang mit Schülerinnen, Schülern und Eltern zugleich die Aufrechterhaltung des überhöhten Idealbildes vom Sonderschullehrer¹¹⁵. Der im System vorgegebene Widerspruch zwischen schülerorientiertem Anspruch und formaler Auslese beispielsweise läßt sich allerdings bei einer distanzierteren inneren Haltung der Lehrperson besser ertragen. Die entscheidende qualitative Frage ist demnach, inwieweit die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer sich bei der Entscheidung zwischen Vorschrift und Kindesinteressen dem staatlichen Anspruch zu entziehen vermögen, wenn durch diese Verweigerung dem Kind gedient ist¹¹⁶. Eine Analyse offizieller Schuldokumente wie Klassenbücher, Protokolle aus dem Umschulungsverfahren etc. würden jedoch vermutlich auch heute noch eine Denkweise offenbaren, die zumindest versucht, sich bürokratisch abzusichern und in Dokumenten die Forderungen der Obrigkeit als erfüllt darzustellen.

Die Anforderungen des neuen Bildungsplanes: Prozesse selbst steuern, sich nicht mehr auf Schulbücher verlassen

Der Bildungsplan 1990 für die Schule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg übernimmt das Idealbild des Sonderschullehrers¹¹⁷ aus dem vorangegangenen Bildungsplan. Er stellt damit hohe Ansprüche an die Person der Sonderschullehrkraft. Zusätzlich wird erwartet, daß die Lehrerinnen und Lehrer Unterricht flexibel organisieren (jedoch ohne zu erklären, was damit gemeint ist), Entwicklungsförderung betreiben und "Freies Arbeiten"¹¹⁸ als Unterrichtsform anbieten. Schriftliche Förderpläne sind allerdings nicht länger vorgeschrieben.

Eine weitere Anforderung ist in der Arbeit mit dem neuen Bildungsplan selbst zu sehen, der in seinem Lehrplan nicht mehr nach Fächern, sondern nach Themen gegliedert ist (s. o.). Fächerübergreifender Unterricht wird demnach durchgängig vorausgesetzt. Damit soll

Persönlichkeit). Dabei wird sehr schnell deutlich, daß der Gesamtzusammenhang nur als Einheit zu begreifen ist, in dem Subjekte und Objekte aufeinander in vielfältiger Weise bezogen sind. Demgemäß ist es nicht denkbar, daß sich in diesem Zusammenhang ein Subjekt oder ein Objekt entwickelt, ohne daß das Gesamtgefüge davon beeinflusst wird. Der bislang häufig vorausgesetzte unmittelbare Einflußzusammenhang im Sinne des Holzkamp'schen Lehr-Lern-Kurzschlusses (siehe: Holzkamp, Klaus 1993: Lernen) ging demgegenüber davon aus, man könne Menschen Wissen einflößen.

¹¹⁴ Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, S. 51 ff.

¹¹⁵ Siehe: Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933), S. 225 ff. Stadler findet dieses Idealbild auch noch 1975; siehe: Stadler, Hans (1975): Zum pädagogischen Selbstverständnis von Sonderschullehrern. S. 66.

¹¹⁶ Wie sehr allerdings der Staat in die Arbeit der Sonderschullehrkräfte hineinregierte, zeigt die Chronik der Kielhornsche Schule Braunschweig sowohl für die Zeit während des Nationalsozialismus als auch die Zeit des Wiederaufbaus danach. An vielen Stellen ist allerdings auch die Bemühung um das Wohl der Kinder zu spüren. Siehe: Garzmann, Manfred, R. W., Hrsg. (1981): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschule. 100 Jahre Hilfsschule in Braunschweig, S. 107-116.

¹¹⁷ Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg (1990): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte. Bd. 1, S. 20f.

¹¹⁸ Die Begriffe "Freies Arbeiten", "freie Arbeit" und "Freiarbeit" werden in Zitaten originalgetreu gewählt. Ich selbst verwende: "freie Arbeit". Von ihrer Bedeutung her sind die Begriffe nicht abgegrenzt.

offenbar dem von HAGSTEDT kritisierten "Krümelunterricht" entgegengewirkt werden.¹¹⁹ Aufgabe der Lehrperson ist nicht mehr länger die deduktive Vermittlung von Fachwissen, sondern die induktive themenbezogene Arbeit an Zusammenhängen aus dem Leben. Wie beispielsweise KLAFFKI es vorschlägt, sollen instrumentelle Fertigkeiten möglichst während des themenbezogenen Unterrichts mitgelernt werden.¹²⁰

Zwar leuchtet sofort ein, daß auch Rechnen und Schreiben an persönlicher Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler gewinnen kann, wenn das Thema, in dessen Zusammenhang die Kulturtechniken gelernt werden, sie interessiert. Besser wäre jedoch, wenn die Lernenden sich die Kulturtechniken bewußt aneigneten, weil ihnen die Bedeutung dieses Könnens für die Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten einsichtig ist¹²¹. Für die Lehrerinnen und Lehrer dürfte ein Umstieg von buchseitig explizit vorgegebenem Stoffaufbau zu einer implizit in Themen "versteckten" hierarchisch aufzubauenden Lernstruktur einen langen eigenen Lernprozeß erfordern, liegen doch gerade hiermit offenbar - abgesehen von einigen wenigen Versuchsklassen - praktisch keine Erfahrungen vor. Die Gefahr besteht, daß dabei zunächst an die Stelle des zerstückelten unkonkreten Fachwissens ein unreflektiertes, theorieloses Nebeneinander von Themen aus dem Leben tritt.¹²²

Wenn die Systematik des Schriftsprach- und Mathematikunterrichts nunmehr hinter Themen versteckt wird, ist darin meines Erachtens die gleiche Entmündigung der Lernenden zu sehen wie in der Verabreichung von Häppchenwissen ohne Angebot von Metaorientierung. Vielmehr ist es wichtig, daß den Schülerinnen und Schülern das Prinzip der jeweiligen Aneignung bewußt wird, damit sie dieses später - wenn nötig - reaktivieren können. Bei unreflektiertem Nachahmen besteht hingegen die Gefahr, daß der Erwerb von Wissen über Wissen und damit die Entwicklung von Lerntätigkeit behindert wird¹²³. Orientierung an der Entwicklung des Subjekts ist nicht unbedingt die zwingende Folge themenzentrierten Unterrichts.

Auch während ihrer eigenen Schul- und Studienzeit wurden vermutlich die wenigsten Lehrer und Lehrerinnen als Subjekt angesprochen. Insofern dürften subjektorientierte persönliche Lerntheorien eher durch Negation eigener unangenehmer Erfahrungen zustandekommen.

¹¹⁹ Hagstedt, Herbert (1992): Offene Unterrichtsformen, Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. S. 369.

¹²⁰ Siehe Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 199f. Allerdings entsprechen die Lehrplanthemen nicht dem, was Klafki unter emanzipatorischen Themen versteht. Es handelt sich vielmehr weitgehend um eine stark gekürzte neue Zusammenstellung unterschiedlicher Aspekte von Themen des alten Lehrplans. Damit wird auch deutlich, daß der themenzentrierte Ansatz des Bildungsplans 1990 nichts mit dem Modell der generativen Themen gemein hat, wie es Freire (Freire, Paolo (1973): Pädagogik der Unterdrückten) für Benachteiligte im Sinne einer Pädagogik der Befreiung vorschlägt.

¹²¹ Daß die Lehrkräfte wenig über ihre Auswahl von Aufgaben reflektieren, ja sogar Schulbuchautoren möglicherweise "unbeliebte Aufgaben" vergessen, haben Kornmann u.a. anhand einer Untersuchung von Mathematikbüchern gezeigt: Kornmann, Reimer; Wagner, Hans-Jürgen und Susann Biegel-Reichert (1993): Lehrwerke als Lernbehinderungen.

¹²² Da der Lehrplan nicht von Schülerinnen und Schülern gemacht ist, besteht überdies die Gefahr, daß es sich um Themen aus dem Leben der Lehrkräfte handelt.

¹²³ Vgl. hierzu: Kornmann, Reimer (1988): Die sich verändernde Welt als Gegenstand und Impuls Handelnden Unterrichts, S. 50. Ders. (1991): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. Und zum Erwerb von Planungsfähigkeit: Fritz, Annemarie (1986): Erfolgreicher im Lernen.

Zusammenfassung: Reichen die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer für die Planung schülerorientierter Veränderungen?

Die Kritik der Pädagogik am Unterricht der Lehrkräfte richtet sich vor allem gegen die Verwendung vorgefertigten Materials und damit verknüpft gegen mangelnde Planungsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer. Die vorhandenen didaktischen Modelle und Theorien würden von den Lehrkräften nicht akzeptiert. Die Vermutung liegt nahe, daß sie mit den erworbenen Erfahrungen nicht in Verbindung gebracht werden. Damit stellt sich die Frage, welche Erfahrung Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihres Werdegangs machen und unter welchen Bedingungen diese Erfahrungen entstanden sind¹²⁴. Die Kritik an der praktischen Unterrichtsplanung dreht sich aber wie der neue Bildungsplan vor allem um die Projektierungsplanung und läßt die Zielplanung unberührt¹²⁵. Erwartet wird eine Optimierung der Vorgehensweise. Die Entwicklung der Person durch die Weiterentwicklung ihrer Arbeit wird außer Acht gelassen. Auch die Grundbedingungen von Schule werden nicht infrage gestellt. Zwar bietet das Konzept der Förderdiagnostik die Chance, mehr planungsverwertbare Information über den Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, ihre Bedeutung bleibt aber angesichts der Dominanz von Auslese vor Förderung weiterhin marginal. Schließlich ist es auch historisch plausibel, daß Erfahrungen mit schülerorientiertem Unterricht bislang nur in geringem Umfang vorhanden sind. Offenbar widersprechen sich nicht nur die Anforderungen des Arbeitsmarktes und die Möglichkeiten der Schule (Kap. 2.1), der neue Bildungsplan und die tatsächliche Absicht der Regierung, sondern auch die Erfahrung der Lehrkräfte und die Anforderungen eines schülerorientierten Erneuerungsprozesses.

2.4. Widersprüchliche Anforderungen - Quelle der Innovation oder Hindernis?

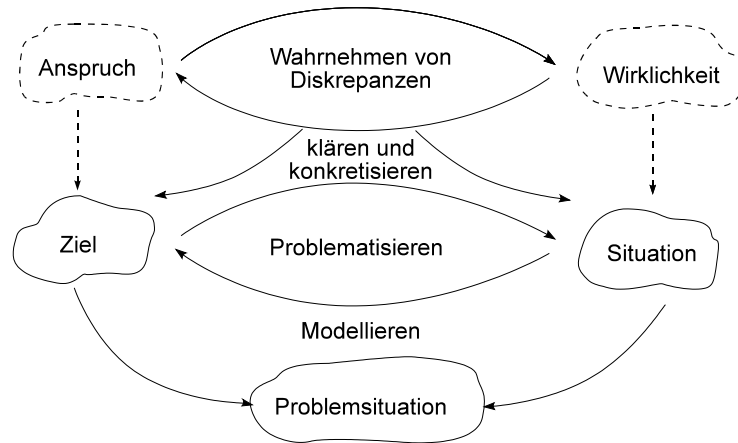
Pädagogische Ansprüche, gesellschaftliche Forderungen, staatliche Neuerungsversuche und bisherige Erfahrungen der Lehrpersonen widersprechen sich offensichtlich in vielen Dimensionen. Eigentlich ist diese Widersprüchlichkeit eine Bedingung von Innovationen. Denn wo alles reibungslos funktioniert, besteht kein Veränderungsbedarf. Unter welchen Bedingungen Widersprüche Neuerungen nach sich ziehen, untersucht das folgende Kapitel anhand arbeitswissenschaftlicher Literatur.

So stellen BAITSCH und ALIOTH fest, daß bei jedem Entwicklungsimpuls von außen oder innen Widersprüche in Organisationen in besonderem Maße sichtbar werden, die zuvor von Alltagsroutinen überdeckt wurden. Die Forderung nach Stabilität und Flexibilität, nach Treue gegenüber den tradierten Strukturen und zugleich nach ihrer

¹²⁴ In diesem Punkt geht die später vorgestellte Untersuchung über die "empirischen Erkenntnismethoden der Handlungsstrukturtheorie" hinaus. Auch die beiden anderen von Frigga Haug u.a. genannten "Problempunkte an den empirischen Erkenntnismethoden der Handlungsstrukturtheorie" wurden durch einen speziellen Forschungsansatz überwunden. Wie Kapitel 4 dieser Arbeit zeigt, wird neben der Frage, wie die Planung geordnet ist, versucht, die Entwicklung der Arbeitstätigkeit der Befragten zu erfassen. Der Subjektstandpunkt ist in der Befragung maßgeblich, nicht die möglichst optimale Umsetzung der Aufgabenstellung, also des Lehrplans. Siehe: Haug, Frigga; Nemitz, Rolf; Waldhubel, Thomas (1980): Kritik der Handlungsstrukturtheorie, S. 66.

¹²⁵ Das gilt auch für Hillers "Perspektiven der Schule für Lernbehinderte", wo er eine überwiegend organisatorische Veränderung skizziert, die Erneuerung des Lehr-Lern-Prozesses selbst aber nicht in seine Perspektiven integriert. Hiller, Gotthilf G. (1991): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen.

Veränderung bringt Verunsicherung und bedarf eines spezifischen Umgangs, damit eine erfolgreiche Entwicklung stattfinden kann.



nach: Ulrich/Probst 1988¹²⁶

Abb. (9): Die Entstehung eines Problems und seine Lösung

Auf die Art der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen kommt es an

"Der Umgang mit Widersprüchen bestimmt sozusagen die Ausgangsqualität von organisationalen Entwicklungen. Die Entwicklung selbst vollzieht sich im Prozeß der Auflösung der Widersprüche und im organisationalen Lernen darin."¹²⁷ Demnach streben Organisationen nach einem harmonischen Zustand, einer Art Gleichgewicht. Würden sie dieses erreichen, wären sie jedoch zugleich erstarrt, unfähig, sich weiter zu entwickeln. Demnach bedarf eine Organisation neuer Anstöße, Anlässe, Quellen, um ihren Lernprozeß voran zu bringen¹²⁸. Daraus folgt, daß das Spannungsfeld zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten in besonderem Maße dann Entwicklungspotential bietet, wenn durch neue Impulse Widersprüche zwischen der Wirklichkeit und der eigenen Zielstellung¹²⁹ gefördert werden, mit denen sich die Mitglieder der betreffenden Organisation auseinandersetzen, um diese Widersprüche aufzulösen¹³⁰. Diese Auseinandersetzung erreicht ihr Ziel einer Weiter-

¹²⁶ Ulrich, Hans und Gilbert J.B. Probst (1988): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ulrich und Probst beziehen ihr Schema zwar auf den individuellen Umgang mit Diskrepanzen. Es verdeutlicht denselben Zusammenhang aber auch für Organisationen.

¹²⁷ Baitsch, Christof und Andreas Alioth (1990): Entwicklung von Organisationen - Vom Umgang mit Widersprüchen. S. 245

¹²⁸ Siehe auch: Frei, Felix; Duell, Werner und Christof Baitsch (1984). Arbeit und Kompetenzentwicklung.

¹²⁹ Unter Zielstellungen wird die geistige Vorwegnahme der Resultate verstanden. Sie stellen somit eine unauf lösbare Verbindung zwischen Subjekt und künftigen Objekt dar. Vgl. Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie. S. 115. Makarov stellt in Anlehnung an Hegel fest, daß das Ziel den ganzen Prozeß der Tätigkeit durchdringt und ihm Identität verleiht. Siehe: Matthäus, Wolfhart (1988): Sowjetische Denkpsychologie, S. 618.

¹³⁰ Auch für die individuelle Entwicklung gilt der Umgang mit Widersprüchen als Motor. Festinger geht beispielsweise davon aus, daß das menschliche Streben nach Harmonie und Kongruenz dazu führt, daß Dissonanzen Menschen dazu motivieren, sich zwischen zwei Polen zu entscheiden, um Harmonie zu erreichen. Nach einer solchen Entscheidung stellt sich das Dissonanzproblem jedoch erneut, weil beide Alternativen objektiv weiter vorhanden sind. Festinger, Leon (1957): Theory of Cognitive Dissonance. Nach Jung, der vor allem den energetischen Aspekt der Widerspruchsverarbeitung betrachtet, ermöglicht die Gegensätzlichkeit im Seelischen überhaupt erst seelisches Leben. Jede seelische Tendenz wird durch eine kontrastierende balanciert. Demnach sind Ja und Nein stets gleichzeitig vorhanden. Jung, Carl Gustav (1973): Gesammelte Werke, Bd. 5, S. 218f. Bei Erikson kommt der soziokulturelle Aspekt der Widerspruchsverarbeitung hinzu. Die psychosoziale Entwicklung der Identität wird als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft gesehen. Sie wird durch universelle polare Themen bestimmt, die das ganze Leben über existent

entwicklung jedoch nur, wenn sie bewußt offen¹³¹ und dennoch zielorientiert erfolgt sowie Rahmenbedingungen und Problemlösungsgegenstand als Einheit begreift. BAITSCH/ALIOTH beschreiben drei auffindbare Muster des organisationalen Umgangs mit Widersprüchen.¹³²

1. Verleugnung oder Pseudoauseinandersetzung:

Widersprüche werden nicht erkannt, übersehen oder für zu komplex und unlösbar gehalten.



Abb. (10) Pseudoauseinandersetzung

2. Reaktive Assimilation oder regressive Akkomodation als einseitige Veränderung der Innenwelt oder der Außenwelt:

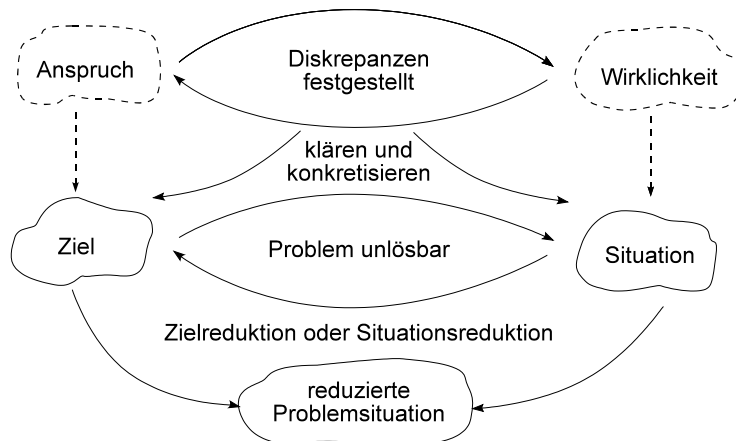


Abb. (11): Reaktive Assimilation und regressive Akkomodation

Wird der Handlungsdruck zu groß, eine Lösung der Probleme von ihrer Wurzel her jedoch für unmöglich gehalten, so paßt die Organisation entweder ihre innere Struktur den Umweltanforderungen an, ohne diese verändern zu wollen, oder sie beschneidet ihr Aktionsfeld auf einen bewältigbaren Radius¹³³.

sind: Urvertrauen gegenüber Urmißtrauen, Autonomie und Stolz gegenüber Unsicherheit und Scham, Initiative, Aktivität und Zielgerichtetheit gegenüber Resignation, Strafangst und Schuldgefühl, Ich-Identität gegenüber Rollenkonfusion. Die Spannung zwischen den Polen des Erlebens gibt zugleich die Kraft zur Entwicklung der eigenen Identität und zur Anpassung an die soziale Umwelt (Erikson, Erik H. (1981): Identität und Lebenszyklus).

¹³¹ Berth beschreibt einige Vorkehrungen, um Vertrauen aufzubauen, welches er für eine notwendige Bedingung bei organisationalen Lernprozessen hält: Reduzierung der Kontrolle, Konflikte als Herausforderungen betrachten, ergänzend aufeinander zugehen, Betrieb als Lernwerkstatt begreifen, Bürokratiereduzierung, institutionalisierte Vorgesetztenkritik, gemeinsame Visionen. Siehe: Berth, Rolf (1993): Erfolg, S. 115.

¹³² Diese Muster des Umgangs mit Widersprüchen entsprechen den unterschiedlichen Problemlösestrategien, wie sie auch für Individuen beschrieben werden. Baitsch, Christof und Andreas Alioth (1990): Entwicklung von Organisationen, S. 247f.

¹³³ Wobei die Innen-/Außenperspektive derjenigen Kräfte innerhalb der Organisation zum Tragen kommt, deren Macht ausreicht, um Strukturen oder Aufgabenfelder zu definieren.

3. "Joint Optimization" von Assimilation und Akkomodation:

Die Organisation erkennt die Interdependenz ihrer internen und externen Welt¹³⁴ und beschränkt daher ihren Blickwinkel nicht mehr auf eine Seite. Vielmehr versucht sie, vorausschauend orientiert an langfristigen Visionen Widersprüche zu ihren Zielen zu identifizieren und notwendige Veränderungen der Umweltbedingungen wie der eigenen Organisationskultur in einem divergenten Problemlöseprozeß anzustreben.

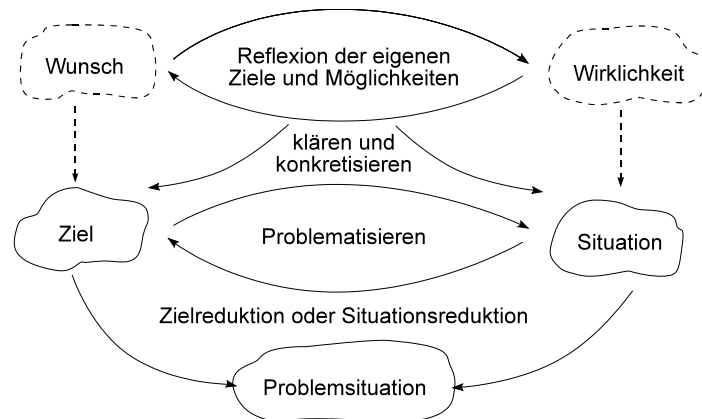


Abb. (12): Joint Optimization von Assimilation und Akkomodation

Widersprüche stellen Organisationen vor komplexe Problemlöseaufgaben

Demnach hängt die Entwicklungsfähigkeit einer Organisation wesentlich mit ihrer Problemlösekapazität zusammen¹³⁵, welche jedoch nicht einfach die Summe der Problemlösefähigkeit der Organisationsmitglieder ist. Vielmehr stellt jede Organisation ein soziales System dar, innerhalb dessen die Mitglieder eine Organisationskultur entwickeln, die eigene Normen, Vorstellungen, Ziele, Interessen und Handlungsstile sowie deren Kontrolle beinhaltet¹³⁶. Die Problemlösekapazität einer Organisation hängt demnach auch davon ab, ob die vorhandene Gruppenkultur problemlösefreudig ist, oder ob Widersprüche eher unter den Tisch gekehrt werden.

Darüberhinaus gibt es innerhalb von Organisationen formell und informell entstandene Teilsysteme¹³⁷. Diese stehen zueinander in einem interdependenten Verhältnis. Je nach

¹³⁴ Für die Organisation des Sonderschulwesens hieße das, die Interdependenz zwischen Sonderschule und den verschiedenen Schularten, aber auch zwischen Schulsystem und Gesellschaftssystem zu erkennen.

¹³⁵ Siehe auch Baitsch, Christof und Andreas Alioth (1990): Entwicklung von Organisationen, S. 246. Wenn Bromme für Lehrpersonen feststellt, daß ihre Aufgaben bei der Unterrichtsplanung von geringem Schwierigkeitsgrad sind und die Situation, für die geplant wird, gut bekannt sei, so daß nicht von einem Problemlöseprozeß die Rede sein könne, dann mag diese Einschätzung zwar für die empirisch herausgefundene Vorbereitung von Mathematikstunden gelten. (Siehe: Bromme, Rainer (1992b): Aufgabenauswahl als Routine.) Betrachtet man jedoch die Vielzahl der Widersprüche, zwischen welchen Lehrerinnen und Lehrer arbeiten und unterstellt ihnen Interesse an der eigenen Weiterentwicklung in und mit ihrer Institution, dann liegt genau das Gegenteil nahe: Langfristige Planungsprozesse müßten geradezu als komplexe Problemlösungsvorgänge angelegt sein, um erfolgreich sein zu können, also um trotz aller Schwierigkeiten langfristige Ziele erreichen zu können. Zur Anlage von langfristigen Planungsprozessen als komplexe Problemlösevorgänge siehe auch Fisch, Rudolf und Margarete Boos, Hrsg. (1990): Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte - Fallbeispiele - Strategien.

¹³⁶ Siehe z. B.: Thommen, Beat; Ammann, Rolf und Mario von Cranach (1988): Handlungsorganisation durch soziale Repräsentationen. Und: Leontjew, Aleksej Nikolaevic (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Zwei sehr unterschiedliche Organisationskulturen und ihre Lernfähigkeit sind bei Pascale dargestellt: Pascale, Richard Tanner (1992): Die beiden Gesichter des Lernens: General Motors und Honda.

¹³⁷ Siehe: Rosenstiel, Lutz von (1993): Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. S. 321-324.

Standort des Beobachters wird ein Teilsystem außerhalb des eigenen Systems stehend wahrgenommen oder nicht. Was Außen- und was Innenwelt ist, wird demnach durch den Standort des Beobachters mitdefiniert. Darüberhinaus kann aber auch etwas heute noch zur Außenwelt, morgen bereits vom selben Standpunkt aus zur Innenwelt des Systems gehören.¹³⁸ So ist beispielsweise ein neuer Lehrplan zunächst eine Rahmenbedingung für die Lehrpersonen, vorgegeben von einem außenstehenden Teilsystem, der Schulaufsicht. Indem sie damit arbeiten, wird dieser Lehrplan aber charakterisierender Bestandteil ihres eigenen Systems (siehe Abb. 13 und 14).

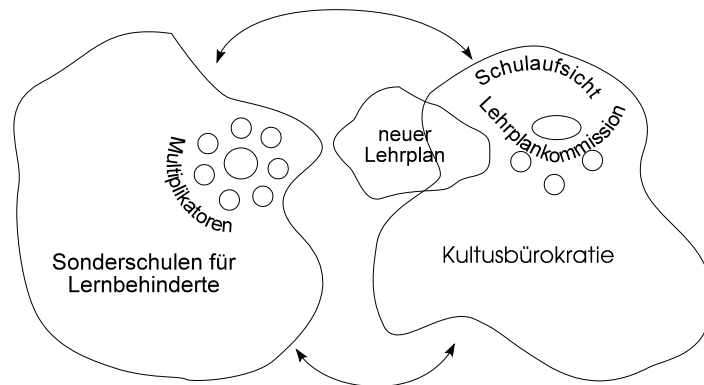


Abb. (13): Der neue Lehrplan soll Teil des Systems Sonderschulen für Lernbehinderte werden

Die Auseinandersetzung mit Widersprüchen wirft also auch in Systemen, ähnlich wie auf subjektiver Ebene, stets neue Widersprüche auf, da die lernende Organisation Impulse von außen aufgreift, durch die eigene Veränderung einverleibt und sodann von ihrem neu erworbenen Standpunkt aus ihre Ziele auf qualitativ höherem Niveau weiterverfolgt. Daran kann auch die Interdependenz individuellen Handelns und organisationaler Veränderung nochmals verdeutlicht werden.

Sind Veränderungsimpulse zunächst auf bestimmte Personen zurückführbar, wie beispielsweise ein neuer Bildungsplan auf seine Entwickler sowie die Multiplikatoren, und sind die Impulse in diesem Stadium durchaus noch leicht veränderbar, so werden sie als verarbeitete Vorschriften im späteren Alltag der Betroffenen ein feststehendes Faktum. Dieses entspricht dann also nicht mehr dem ursprünglichen Veränderungsimpuls, sondern ist das qualitative Ergebnis der jeweiligen Verarbeitung - d. h. der erfolgten Auseinandersetzung mit den entstandenen Widersprüchen. Der solcherart aufgenommene Bildungsplan beeinflusst nun wiederum die Auseinandersetzung des einzelnen mit anderen Rahmenbedingungen, läßt weitere Widersprüche zur Zielrichtung offenbar werden. Das System entwickelt sich weiter, es lernt.

Allerdings verläuft diese Entwicklung in sozialen Systemen durchaus nicht so glatt und linear, wie es aus den bisherigen Ausführungen heraus erscheinen mag. Das gilt auch für die Einführung des neuen Bildungsplans an Sonderschulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg. Besonders kompliziert wird der Lernprozeß einer Organisation zusätzlich dadurch, daß einzelne und Untergruppen widersprechende Ziele und Interessen verfolgen. Sind nämlich die Ziele der Beteiligten an einer Sache unterschiedlich definiert, so stellen sich auch die Widersprüche zu den Zielen und damit die Lernanlässe unterschiedlich dar. Gleichzeitig bestehen durch Erfahrung geprägte Vorstellungen der einzelnen Gruppen davon, welche Ziele die jeweils anderen Gruppen mit welchen Mitteln verfolgen. So haben auch Sonderschullehrkräfte durch Erfahrung geprägte Vorstellungen davon, welche Ziele

¹³⁸ Siehe auch: Weick, Karl E. (1985): Der Prozeß des Organisierens.

das Ministerium mit der Einführung eines neuen Bildungsplans verfolgt¹³⁹, genauso wie das Ministerium kritischen Verbesserungsvorschlägen von Lehrkräften bestimmte Ziele unterstellen wird.

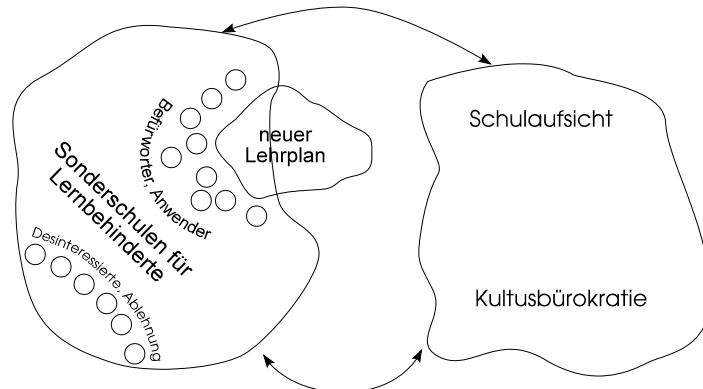


Abb. (14): Der neue Lehrplan wird Teil des Systems Sonderschulen für Lernbehinderte

Lerneffekte einer Gruppe, die von den jeweils Außenstehenden nicht erkannt werden, können im Gesamtgefüge möglicherweise fehlgedeutet und als unglaublich eingestuft werden, was zu weiteren inneren Widersprüchen führt. Ist es nicht möglich, den Konflikt auf der sachlichen Ebene auszutragen, weil gegenseitige Fehldeutungen vorliegen, so wird unweigerlich die Beziehungsebene in die Auseinandersetzung mit einbezogen, so daß schließlich die Machtbeziehungen thematisiert werden.¹⁴⁰

Förderliche Bedingungen für Innovationen

Unter Berücksichtigung der Komplexität der Bedingungen organisationalen Lernens lassen sich zumindest folgende notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen für die erfolgreiche Bearbeitung von Widersprüchen in Innovationsprozessen ableiten:

- Der bewußte und offene Umgang mit Widersprüchen muß sozial erwünscht sein.
- Eine konsensfähige transparente Zielstellung muß vorhanden sein, die von sämtlichen Gruppen befürwortet werden kann.
- Die gestellten Anforderungen müssen auf breiter Basis bewältigbar erscheinen.
- Wird die Neuerung aus einer Machtposition heraus eingeführt, so muß die entsprechende Instanz ihre Glaubwürdigkeit unter Beweis stellen.¹⁴¹

¹³⁹ Hierzu siehe z.B. Kapitel 6.3.3. dieser Arbeit.

¹⁴⁰ Bei der Einführung neuer Organisationsmethoden, wie Total Quality Management oder Lean Management, wird die Glaubwürdigkeitsfrage als ein entscheidendes Kriterium für den Umsetzungserfolg gewertet. Glaubwürdigkeit heißt dabei, daß der Vorrang von Sachinteresse vor Machtinteresse bewiesen werden muß. Holzkamp beschreibt die Probleme in Lerngruppen, deren Konsens über das zu Lernende vorab durch Vorgesetzte entschieden wurde: "Da ein Ausscheiden aus dem vorentschiedenen Konsens über das zu gewinnende Lernresultat und aus dem hypostasierenden Kooperationsverhältnis offiziell >>unmöglich<< ist, verbleiben hier nur das Zwangsbündnis oder der Bruch". Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 521.

¹⁴¹ Die durch eingesetzte Multiplikatoren vielerorts reduzierte Zielstellung ("im Grunde haben wir das ja immer schon gemacht") und die Beteiligung der Schulaufsicht an den Einführungsveranstaltungen zeigt, daß selbst die hier dargestellten grundlegend notwendigen Bedingungen bei der Einführung des Bildungsplans nicht erfüllt waren (vgl. Kapitel 5.2. dieser Arbeit).

Zusammenfassung: Trotz ungünstiger organisationaler Voraussetzungen bleibt die Hoffnung auf kleine individuelle Veränderungen

Organisationale Entwicklung vollzieht sich im Wechselspiel zwischen individuellen und organisationalen Lernprozessen. Zwar scheinen die organisationalen Bedingungen für die wirksame Einführung des neuen Bildungsplanes als Innovationsimpuls auf den ersten Blick nicht durchgängig förderlich zu sein, wurde doch in Kapitel 2 gezeigt, daß zumindest Zweifel an den Voraussetzungen "Glaubwürdigkeit der einführenden Instanzen" und "Zielübereinstimmung der involvierten Gruppen" angebracht sind. Andererseits bewerten unterschiedliche Personen diese Bedingungen auf ihrem persönlichen Erfahrungshintergrund durchaus verschieden und nehmen die zu erwartenden Widersprüche demgemäß auch unterschiedlich wahr. Was die eine Person entmutigt, bringt die andere zu heftigem Engagement. Das bedeutet, daß auch ihre Pläne, wie sie ihren Unterricht verändern wollen, unterschiedlich aussehen werden. Es stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer den neuen Lehrplan als Impuls für ihre eigene Unterrichtsplanung aufnehmen. Erkennen sie Widersprüche zu ihrem bisherigen Unterricht? Welche Veränderungen planen sie? Wie wollen sie mit den jeweiligen Bedingungen zurechtkommen?

3. "Die Jugendlichen sollen ja irgendwie in der Gesellschaft Fuß fassen": Entwicklung der Fragestellung für die empirische Untersuchung

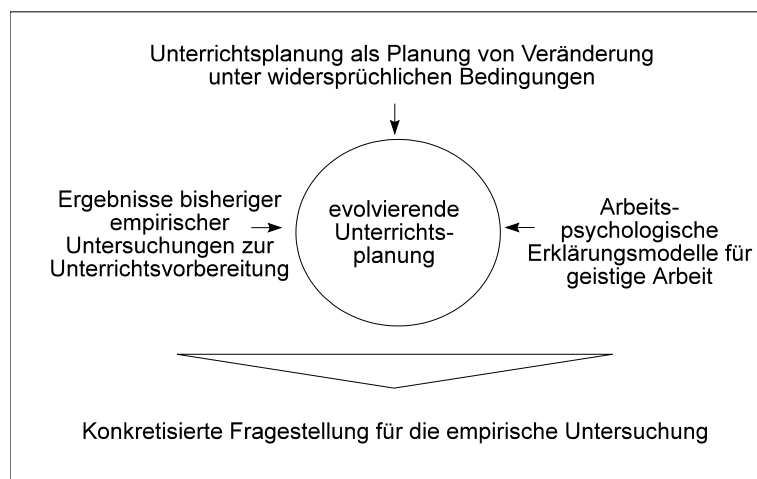


Abb. (15): Übersicht über Kapitel 3

Im folgenden Kapitel greife ich das Thema "Unterrichtsplanung als Planen von Veränderungen unter widersprüchlichen Bedingungen" aus Kapitel 2 noch einmal auf, vergleiche es mit bereits vorhandenen Untersuchungen zur Unterrichtsplanung, definiere angemessene Unterrichtsplanung unter Einbezug arbeitspsychologischer Erkenntnisse als evolvierende Planung neu und entwickle schließlich darauf aufbauend die Fragestellung der Untersuchung.

Rückblick: Problemlösen unter widersprüchlichen Bedingungen des Lehrens und Lernens

Bisher wurde die Einführung des Bildungsplans 1990 für die Schulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg als Impuls der Landesregierung interpretiert, mit dem sie einen Entwicklungsprozeß innerhalb dieser Schulart in Gang setzen wollte. Mit einem an reformpädagogische Ansätze angelehnten Erscheinungsbild des Lehrplans griff die Landesregierung die aktuelle pädagogische Diskussion auf. Durch die deutliche Diskrepanz gegenüber dem vorangegangenen Bildungsplan wurde von den Lehrpersonen eine sichtbare Veränderung ihrer Arbeit gefordert. Die hiermit verbundene Verunsicherung und die zutage tretenden Widersprüche führten zur Notwendigkeit, das Neue mit den eigenen Zielstellungen als Sonderschullehrerin oder Sonderschullehrer zu vergleichen und Position zu beziehen.

Da die Veränderung im Bildungsplan nicht nur die Auswahl und Anordnung der Inhalte betraf, sondern darüber hinaus ein neues methodisches Konzept intendierte, ohne jedoch eine durchgreifende Änderung der Schulstruktur oder ihrer Ziele anzubieten, waren die Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Einführung gefordert, ihre langfristigen pädagogischen Zielsetzungen selbst zu überdenken. Schließlich passen schülerorientierte Methoden nicht zu einer Schule, die Funktionen ohne Berücksichtigung des Schülerinteresses wahrnimmt (siehe Kap. 2.1).

Eine Umsetzung des neuen Bildungsplans machte demzufolge die Umstellung der gesamten Unterrichtsplanung bis hin zur langfristigen Zielplanung notwendig. Es stellte sich die Frage, wie die Möglichkeitsräume beschaffen sind, die Lehrpersonen für die geforderten Veränderungen erkennen und welche Veränderungen sie dann praktisch planen.

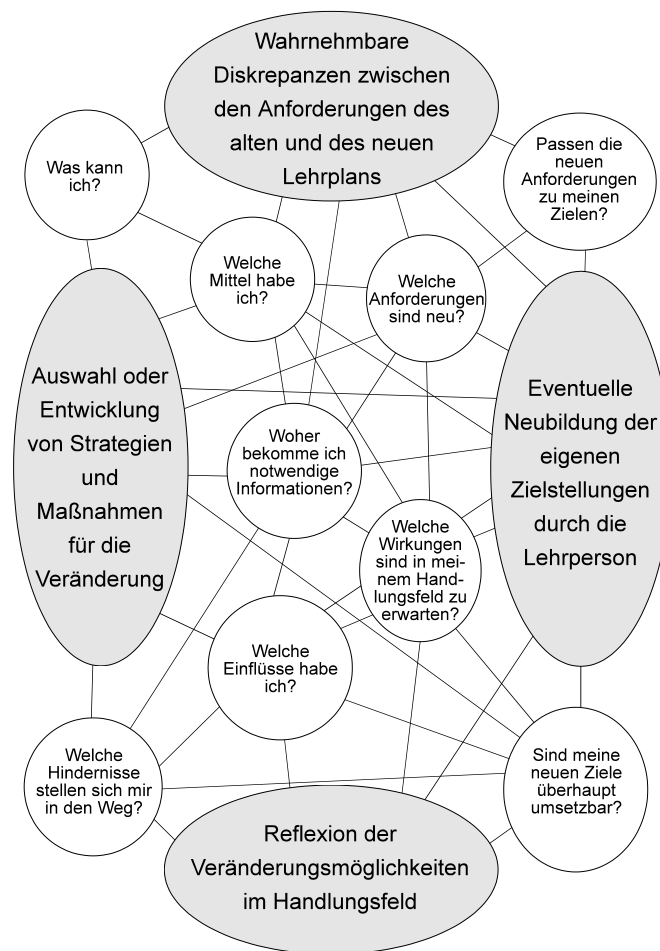


Abb. (16): Frage: Veränderungen der Unterrichtsplanning als mögliche Folge des neuen Lehrplans?

3.1. Forschungsergebnisse über längerfristige Unterrichtsplanning

Allgemeine Aussagen darüber, wie Lehrkräfte planen, vermutete ich vor allem in den Ergebnissen vorhandener Untersuchungen zur Unterrichtsplanning. Allerdings ergaben meine eigenen wie auch BROMMEs¹⁴² Recherchen, daß insbesondere zur längerfristigen Vorausplanung von Lehrerinnen und Lehrern praktisch keine Untersuchungen vorliegen. Mit den Ergebnissen zur kurz- und mittelfristigen Planung scheint es empirisch erwiesen, daß erfahrene Lehrkräfte gerade nicht problemorientiert planen, sondern lediglich Althergebrachtes unreflektiert neu zusammenstellen. Das bedeutet, daß sie keine Veränderungen und somit auch keine Erweiterung ihrer Möglichkeitsräume beabsichtigen. Heißt das, daß Schule nicht von innen heraus erneuerbar ist, weil die Lehrkräfte diese Erneuerung selbst mit einem schülerorientierten Lehrplan nicht aktiv in Angriff nehmen (können)? Könnte nicht sogar der Hinweis, die Themen des Bildungsplans seien schülerorientiert, die Lehrerinnen und Lehrer in der Ansicht bestärken, sie brauchten sich

¹⁴² Siehe: Bromme, Rainer (1992b): Aufgabenauswahl als Routine.

gar nicht mehr darum zu bemühen, die Vorerfahrungen und Interessen einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsprozeß herauszufinden und zu berücksichtigen?

Im Unterschied zur längerfristigen Unterrichtsplanung ist die kurzfristige Projektierung einzelner Unterrichtseinheiten öfter untersucht worden. Im Zusammenhang mit innovativer Planung, die künftige Widersprüche vorwegnimmt und Lösungsmöglichkeiten überlegt, reicht die Betrachtung der Umsetzungsplanung (siehe Kapitel 1) jedoch nicht aus. Im Kapitel 2 wurde deutlich, daß ohne bewußte Änderung der Zielstellung keine geplante Erneuerung erfolgen kann.

Ergebnisse ausländischer Untersuchungen

Die im Folgenden aufgeführten Studien¹⁴³ aus Schulen anderer Länder stellen fest, daß Lehrkräfte eher zyklisch oder linear und in verschiedenen Phasen planen (CLARK und YINGER), daß sie sich vor allem dem Lehrstoff, dann der Vorgehensweise, weniger der Reflexion über die Schüler oder die vorhandenen Lernmittel und am wenigsten den Lehrzielen widmen (PETERSON). Die Funktion der Planung wird in der Erhöhung der Selbstsicherheit der Lehrkräfte und als notwendige Arbeitsvorbereitung für das Unterrichten gesehen. Eine Übersicht über diese Studien befindet sich bei PETERS (1986).

PETERS fand 1984¹⁴⁴ drei Planungstypen: Typ 1: Die Planungsarbeit besteht hauptsächlich aus lesendem Nachvollziehen einer vorgegebenen Systematik und dem Zusammenstellen des ebenfalls vorgegebenen Materials. Der Planung wird ein geringer Stellenwert eingeräumt. Typ 2: Der Unterrichtsstoff wird ebenfalls lesend, jedoch in der Auseinandersetzung mit unterschiedlicher Literatur zu verstehen versucht, um auf mögliche Schülerfragen reagieren zu können. Typ 3: Diese Lehrkräfte orientieren sich zunächst am Unterrichtsgegenstand, sammeln Ideen, lesen, wählen Unterrichtsmaterial aus und ordnen das Gesammelte schließlich unter Berücksichtigung vielfältiger didaktischer Gesichtspunkte zu einem Unterrichtsplan. Dieser Typ räumt der Unterrichtsplanung zudem einen größeren Stellenwert und mehr Zeit ein als die beiden anderen Typen. Alle drei Typen machen jedoch deutlich, daß Subjektorientierung keine bedeutende Rolle spielt.

Selbst über Veränderungsprozesse von Lehrpersonen im Berufsleben gibt es keine empirischen Forschungsergebnisse aus deutschen Schulen. Vorhandene Untersuchungen beziehen sich auf den Berufseinstieg. Forschungsschwerpunkte lagen bis Anfang der 80er Jahre in der Curriculumentwicklung und in kognitionspsychologischen Untersuchungen zum Denken der Lehrkräfte während des Unterrichts (subjektive Theorien). Die pädagogischen Entwicklungsprozesse in den Schulen (innere Schulreform) und die damit einhergehende Veränderung der Unterrichtsplanung (z. B. als Teamarbeit) wurden bislang nicht durch empirische Untersuchungen beschrieben.¹⁴⁵

¹⁴³ Peters, John J. (1986): Lehrerhandeln. In: Haller, Hans-Dieter und Hilbert Meyer (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Peterson, Penelope L. (1978): Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student achievement. Yinger, Robert J. (1977): A Study of Teacher Planning: Description and Theory Development Using Ethnographic and Information Processing Methods. Clark, Christopher M. and Robert J. Yinger (1979): Teachers Thinking. Robert J. Yinger, Robert J. (1979): Routines in Teacher Planning.

¹⁴⁴ Siehe: Peters, John J. (1984): Teaching. Intentionality, Reflection and Routines.

¹⁴⁵ Die Umsetzung eines neuen Lehrplans in Unterrichtsplanung hat Brinkmann-Herz untersucht, kommt jedoch zu dem Ergebnis, daß eigene Planungsunterlagen und vorhandene Vorlagen für die Unterrichtsplanung von weitaus größerer Bedeutung seien. Brinkmann-Herz, Dorothea (1984): Der Einfluß innovativer Lehrpläne auf die Unterrichtsplanung der Lehrer. Eva Maria Lankes untersuchte in ihrer Dissertation, wie exakt Lehrkräfte einen Lehrplan umsetzen. Lankes, Eva Maria (1991): Vom Amtlichen Lehrplan zum Klassenlehrplan.

Zur Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern: Zusammenstellen von Altbekanntem

In drei vorliegenden deutschen Untersuchungen zur Unterrichtsplanung (BROMME 1981, BROMME und HÖMBERG 1981, WENGERT 1989)¹⁴⁶ wurden ausschließlich Mathematiklehrerinnen und -lehrer befragt, wobei vor allem die Vorbereitung von Mathematikstunden und -einheiten, weniger die längerfristige Planung ins Blickfeld rückte. Mathematikaufgabe und Vorgaben des Mathematikbuchs stehen im Zentrum der Vorbereitung. Schülerindividuum und innovative methodisch-didaktische Überlegungen spielen eine geringe Rolle. MISCHKE und WRAGGE-LANGE (1987)¹⁴⁷ legten eine Fallstudie über den Planungsprozeß einer Englischlehrerin vor, die mehr didaktische Gedanken und den Bezug der Planung zum einzelnen Schüler zeigt.

Einen Einfluß didaktischer Theorien und Modelle auf Unterrichtsplanung fanden empirische Studien nicht. BROMME: "Insoweit kann die Vermutung über den Feiertagscharakter der präskriptiven Modelle als empirisch gesichert gelten."¹⁴⁸ Allerdings mag dies auch am Verständnis der Empirischen Pädagogik liegen, was Unterrichtsplanung sei und welche Rolle didaktische Modelle dabei überhaupt spielen können¹⁴⁹.

BROMME¹⁵⁰ und WENGERT¹⁵¹ fanden schließlich auf kognitionstheoretischer Grundlage heraus, "daß unterrichtsmethodische Änderungen und Variationen der fachdidaktischen Herangehensweise üblicherweise nicht bei der Planung erwogen werden, weil sie auch im Unterricht selten sind".¹⁵² Erfahrene Lehrkräfte planen routiniert und gleichförmig. Sie nutzen feststehende Muster des Unterrichtsablaufs, die sie in der Klasse etabliert haben, sowie Aufgabensammlungen (z. B. aus Schulbüchern) und arbeiten ohne Problemorientierung. Nach BROMME gleicht Unterrichtsplanung dem Zusammenstellen von im Prinzip bekannten Sachverhalten. Das würde bedeuten, daß überhaupt keine Widersprüche erkannt werden (vgl. Abb. 11) und selbst auf der Projektierungsebene keinerlei Erneuerung geplant wird.

Wie planen Lehrerinnen und Lehrer ihre Veränderungen?

Nun fordert der neue themenzentrierte Bildungsplan gerade im methodischen und im didaktischen Bereich Veränderungen. Zwar sind fächerübergreifender Unterricht, "Freies Arbeiten" und Entwicklungsförderung nicht grundsätzlich neu. Zumindest aus der Literatur dürften sie zahlreichen Lehrpersonen bekannt sein. Zu Handlungsplänen lassen sich aber auch bekannte Sachverhalte nur dann integrieren, wenn die entsprechenden Ziele, Strategien und das Handwerkszeug dazu ebenfalls entwickelt werden können. Dies dürfte jedoch bei verschiedenen Lehrpersonen in sehr unterschiedlichem Maße der Fall sein. Mit dem Zusammenstellen von längst Bekanntem sind die geforderten Veränderungen nicht zu

¹⁴⁶ Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Bromme, Rainer und Eckhard Hömberg (1981): Die andere Hälfte des Arbeitstages. Wengert, Hans Gert (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern.

¹⁴⁷ Mischke, Wolfram und Irmhild Wragge-Lange (1987): Handlungsregulation beim Planen und Unterrichten als Teilaspekt einer Tätigkeitsanalyse bei Lehrern.

¹⁴⁸ Bromme, Rainer (1992b): Aufgabenauswahl als Routine, S. 541.

¹⁴⁹ Siehe hierzu: Carle, Ursula (1993): Längerfristige Unterrichtsplanung, S. 34 ff, wo bei einer Analyse didaktischer Theorien und Modelle 18 planungsrelevante Kategorien gefunden wurden, die auch in der realen Unterrichtsplanung von Lehrpersonen eine Rolle spielen. Allerdings werden die didaktischen Modelle durch die Lehrpersonen nicht digital oder als Vorschrift angewendet. Sie dienen vielmehr als Wissenshintergrund. Siehe Anhang S. 229.

¹⁵⁰ Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung.

¹⁵¹ Wengert, Hans-Gert (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern.

¹⁵² Bromme, Rainer (1992b): Aufgabenauswahl als Routine, S. 542.

bewältigen, sondern nur durch die Vorwegnahme von neuen Problemen und Widersprüchen, für deren Lösung bislang keine erprobten Muster vorhanden waren¹⁵³. Fähigkeiten kreativen Problemlösens sind gefragt.

Eine Untersuchung, die herausfinden will, wie Lehrkräfte die Weiterentwicklung ihres Unterrichts planen, muß demnach mehr beachten als nur die Art der Zusammenstellung von dem, was im Unterricht getan werden soll. Ein arbeitsorientierter¹⁵⁴ Begriff von Unterrichtsplanung, der alle drei Planungsebenen (die Sinnebene, die Strategieebene und die Umsetzungsebene) berücksichtigt, wäre hingegen geeignet, das Planen von Erneuerungen zu beschreiben. Neben der konkreten Ausführungsweise der Unterrichtsplanung, also neben der Frage, was wie geplant wird, müssen die leitenden Bildungsvorstellungen und die Vorerfahrungen ebenso mit erfaßt werden wie die Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrkräfte arbeiten, will man ihr Planen daraufhin untersuchen, ob es innovationsförderlich ist. Eine breit angelegte Sicht auf die Unterrichtsplanung ist die Voraussetzung, um sie angemessen erfassen zu können.

Die Didaktik verwendet den Begriff Unterrichtsplanung in einem umfassenderen Sinn als das, was die Empirische Pädagogik in der Unterrichtspraxis bislang wiedergefunden hat. Sie legt jeweils eine theoretische Vorstellung über guten Unterricht zugrunde. Demgegenüber haben die empirischen Untersuchungen bislang nicht danach gefragt, welche individuellen Vorstellungen von gutem Unterricht die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Planung haben.

Aber auch in der didaktischen Literatur bezieht sich die längerfristige Unterrichtsplanung analog der Curriculumentwicklung vor allem auf die Auswahl und nicht auf eine reflektierte Revision der Ziele und Inhalte¹⁵⁵ und damit ebenfalls auf das Zusammenstellen von Altbekanntem.¹⁵⁶ Selbst in den viel kritisierten didaktischen Modellen wird der längerfristigen Unterrichtsplanung wesentlich weniger Aufmerksamkeit gewidmet als der Vorbereitung von Unterrichtsstunden und -einheiten.

HILLER führt die mangelnde längerfristige Planung der Lehrpersonen darauf zurück, daß ihre konkreten Auswahlmöglichkeiten gering seien. Einschränkend wirkten: Lehrpläne, arbeitserleichternde Lehrerhandbücher, Raumgestaltung, Ausstattung, Vorschriften und die Tatsache, daß jeweils bestimmte Themen sich im allgemeinen Aufmerksamkeitshorizont befänden.¹⁵⁷ Auch HILLER geht demnach davon aus, daß die Lehrkräfte keine Veränderungen ihres Unterrichts planen. BROMME fordert aufgrund der gleichen Annahme, die Freiheitsgrade¹⁵⁸ bei der Unterrichtsgestaltung unter arbeitspsychologischer

¹⁵³ Baitsch, Christof und Andreas Alioth (1990): Entwicklung von Organisationen - vom Umgang mit Widersprüchen, S. 247.

¹⁵⁴ "Arbeit" verstanden als Spezifikation von Tätigkeit. Siehe: Brandes, Holger (1980): Zur >>Oberflächen-<< und >>Binnenstruktur<< der Kontroverse zwischen Kritischer Psychologie und Handlungstheorie, S. 14.

¹⁵⁵ Vergleiche: Peterßen, Wilhelm H. (1988): Handbuch der Unterrichtssplanung. Weniger stellt für Lehrpläne fest, daß dort von den Bildungsmächtigen aufgegriffen wird, was ihren Interessen entspricht. "Der Kampf um den Lehrplan ist nicht, wie es manchmal scheint, ein Streit um die besten Methoden des Unterrichts oder um die Auswahl und Verteilung eines gegebenen Stoffes, sondern ein Kampf geistiger Mächte...". Weniger, Erich (1952): Didaktik als Bildungslehre, Bd. 1, S.21.

¹⁵⁶ Eine Gegenüberstellung der Auswirkungen zugrundeliegender pädagogischer Theorien auf einzelne planungsrelevante Kategorien didaktischer Modelle siehe: Carle, Ursula (1993b): Längerfristige Unterrichtsplanung, didaktische Modelle und praktische Verfahrensweisen, S. 34 ff, siehe Anhang S. 229.

¹⁵⁷ Hiller, Gotthilf G. (1980): Ebenen der Unterrichtsvorbereitung.

¹⁵⁸ Unter Freiheitsgraden werden Entscheidungsmöglichkeiten verstanden, wobei sinnvolle und für die eigene Tätigkeit bedeutsame Verhaltensalternativen gegeben sein müssen. Freiheitsgrade können sowohl durch äußere Einschränkungen (Verbote, Materialmangel, etc.) wie durch psychische Einschränkungen verringert sein. So ist es denkbar, daß z.B. durch Routinisierung objektiv vorhandene Entscheidungsmöglichkeiten nicht als zweckmäßige Varianten erkannt werden. Siehe z.B. Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie. S. 05f und 316 ff.

Perspektive zu analysieren und vermutet, "daß die gelegentlich beklagte Routinisierung bei der Planung und im Unterricht eine adäquate Reaktion auf die Arbeitsbedingungen des Lehrers darstellt."¹⁵⁹ Das würde bedeuten, daß unter den derzeitigen Arbeitsbedingungen keinerlei Veränderungen der schulischen Situation möglich ist. Ein fatales Ergebnis: Dann hätten die Lehrerinnen und Lehrer derzeit keinerlei Chance zur beruflichen Weiterentwicklung.

Wodurch zeichnet sich die entwicklungsförderliche Planung aus?

Aus arbeitspsychologischer Sicht hat HACKER¹⁶⁰ die Arbeit und ihre Planung in anderen Berufen untersucht. Entwicklungsfördernd sind nach HACKER und RICHTER¹⁶¹ nur "evolvierende Tätigkeiten", also solche, die trotz Routinisierung ausreichende Angebote zur Fähigkeits- und Einstellungsentwicklung bieten und nicht in bloßer Fertigungs- und Kenntnisergänzung verharren. Die Autoren bestätigen damit, daß die Argumentation von BAITSCH/ALIOTH¹⁶² bezüglich entwicklungsförderlicher Bedingungen in Organisationen auch für das Individuum gilt.¹⁶³ Demnach würde die bislang empirisch vorgefundene Unterrichtsplanung von Lehrpersonen tatsächlich zu einem Stillstand ihrer persönlichen beruflichen Entwicklung führen. Unterrichtsplanung verbleibt auf der Ebene des routinisierten Aneinanderreihens von Aufgaben, die im Unterricht abgehandelt werden sollen, ohne sie bewußt mit längerfristigen Orientierungen zu vergleichen. Dann wird wahrscheinlich auch der durch den neuen Bildungsplan entstehende Widerspruch entweder geleugnet¹⁶⁴ oder in einer Pseudoauseinandersetzung kosmetisch angegangen¹⁶⁵. Bei besonderem Handlungsdruck werden einige vordergründige Veränderungen eingeführt, die es aber gestatten, auf dem alten Entwicklungsniveau ohne neue Rahmenbedingungen oder Fähigkeiten weiterzuarbeiten¹⁶⁶. Es werden nur die beiden ersten Muster organisationalen Umgangs mit Widersprüchen nach BAITSCH/ALIOTH angewandt.¹⁶⁷ Der Entwicklungsimpuls des Bildungsplans bliebe nahezu wirkungslos.

Zusammenfassung: Derzeitiger Stand empirischer Forschung über Unterrichtsplanung - Das Verharren in Routine führt zum Stillstand der beruflichen Kompetenz

Konfrontiert man die Ergebnisse der Forschung über Unterrichtsplanung mit Kriterien für entwicklungsförderliche Tätigkeiten, so scheinen sich Lehrpersonen in einem Teufelskreis zu bewegen: schlechte Arbeitsbedingungen fördern unbewußtes, nur noch routiniertes Arbeiten, wodurch keine Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenz möglich ist. Angesichts der von HAGSTEDT¹⁶⁸ angeführten Veröffentlichungen über innovativen, schülerorientierten Unterricht scheint eine Entwicklung aber zumindest in Modellklassen möglich zu sein. Ehe eine Konkretisierung der Fragestellung erfolgt, werde ich im

¹⁵⁹ Bromme, Rainer (1992b): Aufgabenauswahl als Routine, S. 543f.

¹⁶⁰ Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie.

¹⁶¹ Hacker, Winfried und Peter Richter (1990): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten, S. 125-142.

¹⁶² Baitsch, Christof und Andreas Alioth (1990): Entwicklung von Organisationen.

¹⁶³ siehe Kapitel 2.4.

¹⁶⁴ Z.B. "Im Prinzip haben wir das doch immer schon so gemacht."

¹⁶⁵ Z.B. werden Mathematikaufgaben aus dem Buch jetzt zerschnitten und für freie Arbeit jetzt auf Karteikarten präsentiert.

¹⁶⁶ Z.B. wird der fächerübergreifende, themenzentrierte Charakter der Arbeit auf einzelne leicht handhabbare Verknüpfungen beschränkt. Die Fachlehrerin oder der Fachlehrer werden weiterhin nicht an der Gesamtplanung beteiligt.

¹⁶⁷ Baitsch, Christof und Andreas Alioth (1990): Entwicklung von Organisationen - Vom Umgang mit Widersprüchen, S. 247.

¹⁶⁸ Hagstedt, Herbert (1992): Offene Unterrichtsformen, Methodische Modelle und ihre Planbarkeit.

folgenden Kapitel diesen Widerspruch mit der arbeitspsychologischen Literatur zum Planen konfrontieren. Was ist Planen und welche Qualität macht Planen zu einer evolvierenden Tätigkeit?

3.2. Unterrichtsplanung als geistige Arbeit: Modellvorstellungen der Arbeitspsychologie

Nicht nur die Empirische Pädagogik hat sich bislang kaum mit längerfristiger Vorausplanung befaßt. Auch in der Arbeitspsychologie gibt es hierzu nur wenige Studien, die sich zudem vorwiegend mit sogenannten planenden Berufen auseinandergesetzt haben. Sämtliche arbeitspsychologischen Modelle, welche die Komplexität des Arbeitens und der Rahmenbedingungen berücksichtigen, basieren auf tätigkeitstheoretischen Grundannahmen. Ihre empirischen Überprüfungen beziehen sich jedoch vorwiegend auf Ingenieurberufe.

Empirische Ergebnisse aus Ingenieurberufen

Untersuchungen in diesen Berufen haben ergeben, daß geplantes Vorgehen in der Regel erfolgreicher ist als ungeplantes, wenn die Arbeitsaufgabe selbst genügend Freiheitsgrade hinsichtlich der Ausführungsweise beinhaltet, die zu planende Situation und ihre Konsequenzen vorhersehbar und die zu planenden Arbeitsprozesse durchschaubar sind¹⁶⁹. Gleichzeitig ist es notwendig, daß die planende Person den Weg zum intendierten Arbeitsergebnis selbst beeinflussen will. Sie muß außerdem die dafür notwendigen Schritte hinreichend beherrschen. Ihre Vorstellungen sollten ein genügend differenziertes (Ab)Bildsystem¹⁷⁰ enthalten, mit dem sie in der Lage ist, zukünftige komplexe Situationen aus dem zu planenden Bereich vorwegzunehmen. Planung künftiger Arbeitssituationen kann somit als eine Tätigkeit beschrieben werden, in der eine Person eine künftige Arbeitssituation und den Weg zum Arbeitsergebnis möglichst differenziert vorwegdenkt, in Abschnitte gliedert und die prinzipielle Vorgehensweise festlegt.

Unterricht als Arbeit in einem komplexen System

HACKER¹⁷¹ stellt fest, daß die Planungsarbeit in komplexen Systemen schwieriger wird: "Beim Auseinandersetzen mit hoch komplexen Problemen, mit einer unvollständigen Informationsbasis, mit nicht überschaubar vielen, miteinander wechselwirkenden und sich eigengesetzlich verändernden Variablen, mit dem gleichzeitigen Anstehen mehrerer Teilprobleme sowie mit mehreren möglichen Zielzuständen spielt ein selbständiges, aktives Vorgehen bei der Informationssuche, Zielfindung und Planung eine ausschlaggebende Rolle".

¹⁶⁹ Siehe: Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie, S. 330 ff

¹⁷⁰ Zu (Ab)Bildsystem: Die Vorsilbe Ab wurde in Klammern gesetzt, da erkenntnistheoretisch davon ausgegangen wird, daß jedes (Ab)Bild der realen Wirklichkeit Teil der subjektiven kognitiven Welt wird, indem eine Neukonstruktion auf dem Hintergrund der phylogenetisch und ontogenetisch erworbenen Vorerfahrungen erfolgt. Es hat somit eher Bild- oder Modell- als Abbildcharakter.

¹⁷¹ Siehe: Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie, S. 347.

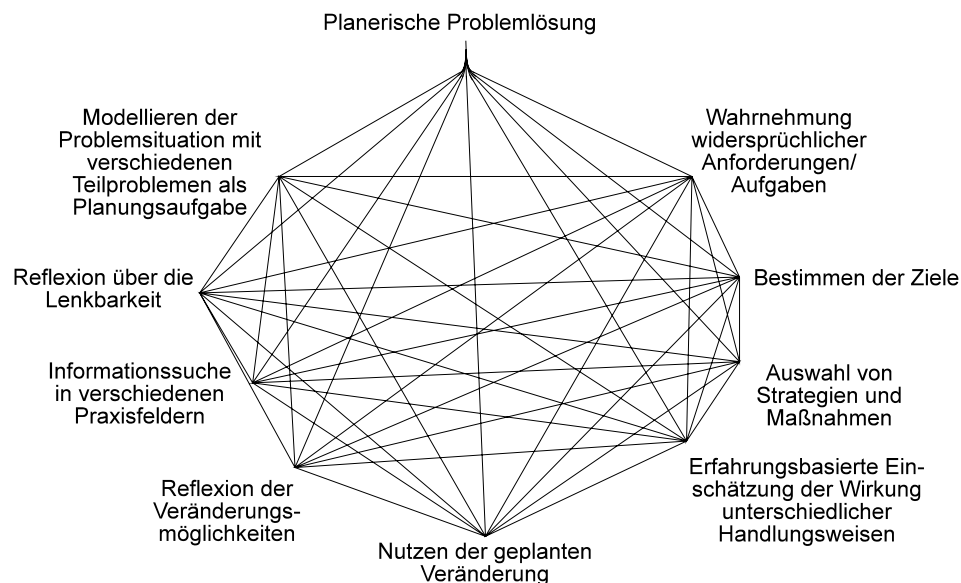


Abb. (17): Von der Wahrnehmung der Aufgabe zur planerischen Problemlösung in komplexen Arbeitsfeldern

Diese Beschreibung von Planung in komplexen Systemen trifft auf die Situation der Unterrichtsplanung zu.¹⁷² Nach LOMPSCHER setzt eine angemessene Auseinandersetzung mit dem künftigen Unterricht voraus, daß die Lehrperson den Lehr/Lernprozeß gruppen- und subjektbezogen als Auseinandersetzung zwischen Individuen und Unterrichtsgegenstand versteht¹⁷³. Eine genaue oder vollständige Planbarkeit von Unterricht kann nicht angenommen werden, weil die Informationen über den Lernprozeß der Individuen (Lehrer wie Schüler) unvollständig sind und der Gruppenprozeß (Lehrende wie Lernende) eigengesetzlich Einflüsse von innerhalb und außerhalb aufnimmt. Um die unterschiedlichen Lernprozesse angemessen zu berücksichtigen, muß ziendifferent unterrichtet werden. Unterricht ist demnach ein lebendiger, interaktiver Prozeß, ständig in Entwicklung und schon deshalb nicht exakt vorhersehbar¹⁷⁴. Wer behauptet, alle nötigen Informationen für die Planung deshalb bereits zu besitzen, weil sich Unterricht immerzu gleicht, der hat sich offenbar nicht aktiv auf Informationssuche begeben.

Ähnlich unvollständig sind in der Realität einer sich wandelnden Welt aber auch Informationen über den Lerngegenstand, der in unterschiedlicher Tiefe und Breite und aus verschiedensten Blickwinkeln erschlossen werden kann¹⁷⁵. Aufgrund der beschränkten zur

¹⁷² Auch sämtliche neueren Theorien und Modelle der Didaktik, die sich mit Unterrichtsplanung auseinandersetzen, gehen davon aus, daß der Lehr/Lernprozeß sehr komplex ist. Gemeint ist damit, daß er durch viele Elemente und Beziehungen bedingt wird und daß eine große Zahl von Veränderungen in relativ geringer Zeit zu bewältigen ist. Siehe zum Umgang mit Komplexität: Fisch, Rudolf und Margarete Boos, Hrsg. (1990): Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Die Didaktik hat aus verschiedenen Blickwinkeln die Elemente und Beziehungen des Unterrichts beschrieben. Siehe: Carle, Ursula (1993b): Längerfristige Unterrichtsplanung - didaktische Modelle und praktische Verfahrensweisen, S. 2-40. Vgl. Anhang, S. 229. Der Unterschied zwischen den einzelnen didaktischen Ansätzen liegt allerdings darin, welche Strategie der Komplexitätsbewältigung sie auf der Grundlage ihrer Problemsicht und Zielvorstellung vorschlagen.

¹⁷³ Lompscher, Joachim (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht. Ebenso bei Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Und bei: Rohr, Barbara (1984): Ansätze einer materialistisch orientierten Lernbehindertendidaktik - Grundsätze des "Handelnden Unterrichts".

¹⁷⁴ Vgl. auch Weniger, Erich (1952): Didaktik als Bildungslehre I.

¹⁷⁵ Weniger zieht daraus für die Didaktik folgende Schlußfolgerung: "Mit der Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes wird nun die Didaktik selbst zu einer geschichtlichen, d.h. sie kann nicht ein für allemal gültige Einsichten hinstellen, sondern muß immer wieder neu sich um das Verständnis der sich wandelnden Lage

Verfügung stehenden Zeit muß die Auswahl der Lerninhalte reflektiert werden. Mit welchen Inhalten sollen sich die Lernenden auseinandersetzen, um sich das kulturelle Erbe anzueignen und sich auf Leben und Arbeit in der künftigen Gesellschaft vorzubereiten? Dabei sollten zugleich dreierlei Aspekte Berücksichtigung finden:

1. Wie kann die Schülerin oder der Schüler in der Gesellschaft einen Platz finden, der möglichst große Handlungsspielräume und Entwicklungsmöglichkeiten zuläßt?
2. Was müssen Schülerinnen und Schüler lernen, damit sie ihre Handlungsspielräume so gestalten und ausbauen können, daß sie damit ihre eigene Existenzgrundlage und die Möglichkeiten der Menschheit als Ganzes zu erweitern und zu sichern in der Lage sind?
3. Wie kann die moralische Entwicklung in der Weise gefördert werden, daß das Individuum seine Handlungsspielräume menscheitsförderlich nutzt?¹⁷⁶

Neben dem Erwerb der Kulturtechniken hatte bislang jede Epoche zentrale ausgewählte Bildungsinhalte¹⁷⁷, welche durch die jeweils Mächtigen getragen wurden, aber zur Erhaltung ihrer Macht nicht allen gleichermaßen zugänglich waren. So wurde mit dem Wissen zugleich die Reglementierung des Zugangs als Faktum mitvermittelt. Diese Vorgehensweise gipfelte darin, daß vollgestopfte Lehrpläne und eng bemessene Zeiträume quasi planerisch von oben herab die Lerninhalte des Unterrichts einengten und immer stärker auf das einschränkten, was zum "Funktionieren" in der bestehenden Gesellschaft für nötig erachtet wurde. Die drei für eine Auswahl geeigneter Lerngegenstände zu berücksichtigenden Aspekte wurden dementsprechend wie folgt auf ihre konsumptiven Anteile beschränkt:

1. Was benötigt der Schüler an Minimalwissen, um in der Gesellschaft nicht auffällig zu werden?
2. Wodurch kann der Einblick vermittelt werden, welche Anpassungsleistungen die Gesellschaft fordert?
3. Wie kann die mangelnde moralische Entwicklung durch allgemein gültige Regeln (man tut, man tut nicht) ersetzt werden?¹⁷⁸

Diese Vorabeschränkung von Lernmöglichkeiten durch vorzeitige Reduzierung der Komplexität im Planungsprozeß erleichtert die Vorbereitungsarbeit (scheinbar), mindert aber die Unterrichtsqualität entscheidend, weil die pädagogische Zielsetzung massiv reduziert wird. Die einer solchen Reduzierung der Bildungsansprüche folgende Verdummung der Beteiligten rächt sich jedoch spätestens dann, wenn die Lösung gesellschaftlicher Probleme Kompetenzen erfordert, die nicht erworben werden konnten.

Die reale Notwendigkeit, mit unsicheren und unbestimmten Komponenten des Unterrichtens umzugehen, stellt sich Lehrerinnen und Lehrern also nicht nur während des Unterrichtens, sondern bereits bei der Unterrichtsplanung. Allerdings haben die Planenden eine schwierige Aufgabe übernommen, wenn sie die Planungssituation realistisch wahrnehmen wollen. Je komplexer sich das zu Planende nämlich darstellt, um so schwächer strukturiert ist auch die Planungsaufgabe¹⁷⁹. Erkannter Mangel an Informationen

bemühen und von da aus die Theorien des Handelns umformen". Weniger, Erich (1952): Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, S. 4.

¹⁷⁶ Siehe: Carle, Ursula (1981): Emanzipatorische Erwachsenenbildung: S. 12.

¹⁷⁷ Siehe: Dolch, Josef (1959): Der Lehrplan des Abendlandes. Für die heutige Zeit wäre das z.B. die Auseinandersetzung mit den von Klafki beschriebenen Schlüsselproblemen. Siehe: Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 21. Oder: Giest, Hartmut (1992): Ökologie in Schule und Unterricht, S. 54.

¹⁷⁸ Die Auseinandersetzung mit dieser Frage kommt im Extremfall nicht über das konkrete Niveau hinaus. Siehe: Obuchowski, Kazimierz (1982): Orientierung und Emotion, S. 329.

¹⁷⁹ Fisch, Rudolf und Michael F. Wolf (1990): Die Handhabung von Komplexität beim Problemlösen und Entscheiden, S. 14.

führt zu verstärkter Wahrnehmung von Unbestimmtheit und so zu Unsicherheit. Die Gefahr eines Rückfalls auf ein niedrigeres Tätigkeitsniveau¹⁸⁰ und darauf folgende Reduktion der Komplexität ist zu befürchten, wenn keine Möglichkeit gefunden wird, mit dieser Unsicherheit und Unbestimmtheit umzugehen. Dies kann z. B. unter folgenden Bedingungen der Fall sein:

- Der Ausgangszustand für die zu lösende Aufgabe ist unklar (beispielsweise ist der Entwicklungsstand einzelner Schülerinnen und Schüler und ihr Bezug zum Thema nicht bekannt).
- Es sind nur allgemeine, gar keine oder unklare Zielstellungen vorhanden (beispielsweise fehlen Vorstellungen von Zwischenzielen, weil die Verknüpfung von Sachstruktur und subjektiver Lernstruktur der Schülerinnen und Schüler nicht gedacht wird).
- Mögliche Wege zum Ziel sind unbekannt, unklar, oder es ist nur ein kleines Spektrum der Möglichkeiten greifbar, die auf die neue Situation nicht passen (beispielsweise, weil sich im Laufe der Jahre bestimmte Vorgehensweisen eingebürgert haben).
- Die notwendigen Handlungen, welche die einzelnen Wege zum Ziel erfordern, werden nicht beherrscht (beispielsweise ist die Lehrperson nicht in der Lage, für handelnden Unterricht notwendiges Arbeitsmaterial herzurichten).
- Der Zusammenhang zwischen Handlungen und Handlungsfolgen wird falsch eingeschätzt (beispielsweise wird die Vorbildwirkung der eigenen Arbeitshaltung unterschätzt).
- Bedachte Alternativen können mangels Bewertungskriterien nicht zielgerichtet ausgewählt werden (weil beispielsweise mit diesen Alternativen noch keine praktischen Erfahrungen vorliegen).

Auch wenn zu viele Eindrücke und Informationen vorhanden sind, wird das Aufgabenfeld als unstrukturiert empfunden. Jedes einzelne Element des Lehr/Lernprozesses ist zwar bekannt, der Gesamtzusammenhang wird jedoch nicht erfaßt. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn durch zu starke Veränderungen von außen (z. B. durch einen völlig veränderten Lehrplan) alte Strukturierungen übergangslos entfallen sollen, die neuen aber noch nicht durchschaut werden. Der sogenannte Praxisschock könnte ebenso durch eine solche Informationsüberflutung mitverursacht sein. Aber auch wenn keine geeigneten theoretischen Erklärungsmodelle vorhanden sind, "sieht man den Wald vor lauter Bäumen nicht".

Planung in komplexen Systemen kann bezüglich ihrer Qualität vor allem am Aktivitätsgrad bei der Informationssuche, an der Offenheit für neue Erkenntnisse und der Informationsverarbeitungsstrategie gemessen werden, die eine zu frühe Komplexitätsreduktion verhindert. Eine solche Planung ist nur dann möglich, wenn die Aufgabe lösbar erscheint. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die aktive Informationssuche ebenso als Bestandteil der Planungsaufgabe aufgefaßt wird wie die Informationsverarbeitung auf hohem Tätigkeitsniveau¹⁸¹. Zusätzlich wird allerdings eine langfristige Zielstellung benötigt, eine Vision oder Utopie¹⁸² des Zukünftigen, die dem Planen eine Richtung gibt, ohne die Wege vorzeitig festzulegen. Planung ohne eine solche Utopie kann es nur auf ausführungsnahem, konkretem Niveau geben, denn infolge fehlender Auswahlkriterien bei der Informationssuche sowie mangelnder Vergleichswerte bei der Informationsverarbeitung wäre Planung auf einem hohen Tätigkeitsniveau ohne Leitziel nicht bewältigbar.

¹⁸⁰ Siehe z. B. bei Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie. S. 156 oder Obuchowski, Kazimierz (1982): Orientierung und Emotion, S. 222.

¹⁸¹ Vgl.: Obuchowski, Kazimierz (1982): Orientierung und Emotion. S. 323.

¹⁸² Vgl. Heubrock, Dietmar (1990): Utopie. S. 682f.

Materialistische Positionen gehen davon aus, daß der Mensch sich nicht bewußt schaden kann, das Ziel der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten somit immer eine positive Richtung darstellt, es sei denn, diese Handlungsmöglichkeiten werden dem Subjekt, der es umgebenden Natur oder der menschlichen Gattung entfremdet¹⁸³. Angemessene Unterrichtsplanung, welche die Komplexität des Planungsgegenstandes berücksichtigt, muß demnach danach trachten, diese Entfremdung, wo immer es geht, zu mildern, oder positiv ausgedrückt: Übergreifendes Ziel wird das "Erfahren, Erkennen, Rückbesinnen, Empfinden und Gestalten der Einheit von Ich und Welt"¹⁸⁴. Dieses Ziel darf aber bezüglich seines pragmatischen Wertes auch nicht überschätzt werden, damit es ein tatsächlich vorhandenes Informationsdefizit nicht überdeckt¹⁸⁵. Angesichts der Erkenntnisse der empirischen Pädagogik erscheint es zunächst zweifelhaft, ob in der Realität die Planungsaufgabe überhaupt in ihrer Komplexität ins Blickfeld der Lehrkräfte rückt.

Allerdings gaben bisherige Untersuchungen zur Unterrichtsplanung den Befragten zumeist Planungsaufgaben (z. B. bestimmte Mathematikeinheiten) quasiexperimentell - bei WENGERT¹⁸⁶ sogar aus der Position der Schulaufsicht - vor. Es war nicht notwendig zu hinterfragen, warum gerade die vorgegebene Einheit geplant werden soll. Die Aufgabenstellung war stark fachdidaktisch geprägt, die Zielstellung relativ kurzfristig und entsprechend eng. Deshalb ist es wahrscheinlich, daß der so festgelegte Blickwinkel bereits vorzeitig zu einer Komplexitätsreduktion geführt hat. Die Erkenntnis, daß Mathematiklehrer stets nur Altbekanntes routiniert zusammenstellen, könnte demnach auch durch das Arrangement der Untersuchung beeinflußt worden sein. Es besteht demnach Hoffnung, bei einer anderen Fragestellung auch bewußtere, komplexere Planung zu finden.

Was ist Planen?

Planung als aktiven Prozeß nennen RESCH¹⁸⁷ und HACKER¹⁸⁸ "Geistige Arbeit". Dieser Begriff zielt auf eigenständige Tätigkeiten in der industriellen Produktion, die durch die fortschreitende gesellschaftliche Arbeitsteilung ausgegliedert wurden: das Verwalten von Arbeits- und Materialressourcen. Als wichtigste Zielbereiche Geistiger Arbeit, worunter RESCH "Planung für andere" versteht, unterscheidet er:

- die Zielbildung für andere
- die Arbeitsplanung für andere
- die Verwaltung von Arbeits- und Materialressourcen für andere

Dies entspricht den drei Planungsebenen: Zielplanung, Strukturplanung und Projektplanung (Siehe Kapitel 1, S. 6). Lehrerinnen und Lehrer planen allerdings nicht ausschließlich für andere, nämlich die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für sich selbst. Sie planen auch ihre eigene Arbeit.

Umfassender als RESCH verstehen RUDOLPH, SCHÖNFELDER, HACKER¹⁸⁹ unter "Geistiger Arbeit" Arbeit mit überwiegend geistigen Anforderungen. Damit kann sowohl Planung für andere als auch Planung für die eigene Arbeit gemeint sein. Auch

¹⁸³ Giest, Hartmut (1992): Ökologie in Schule und Unterricht, S. 64.

¹⁸⁴ Ebenda, S. 74.

¹⁸⁵ Vgl. Obuchowski, Kazimierz (1982): Orientierung und Emotion, S. 322.

¹⁸⁶ Wengert, Hans-Gert (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern.

¹⁸⁷ Siehe: Resch, Martin (1988): Handlungsregulation geistiger Arbeit, S. 20 ff.

¹⁸⁸ Rudolph, Evelin; Schönfelder, Edelgard und Winfried Hacker (1987): Tätigkeitsbewertungssystem Geistige Arbeit, S. 8f.

¹⁸⁹ ebenda.

wissenschaftliche Tätigkeit, die auf die Produktion neuer Erkenntnisse zielt, würde von ihnen als Geistige Arbeit bezeichnet. Planen konkretisiert sich stets in mehreren Phasen, in welchen der zu planende Vorgang zielorientiert immer wieder neu durchgespielt wird. Entscheidend ist dabei, daß die Komplexitätsreduktion nicht zu früh erfolgt, sondern Offenheit für kreative Lösungen möglichst lange erhalten bleibt¹⁹⁰. Wege, die nicht für möglich gehalten oder frühzeitig ausgeschlossen wurden, werden schließlich auch nicht ausführungsnah geplant. RESCH¹⁹¹ nennt die Summe der für einen Handelnden zu einem bestimmten Zeitpunkt möglichen, also planbaren Handlungswege das Handlungsfeld¹⁹². Das Handlungsfeld umfaßt damit den realen Gegenstand in seiner Veränderbarkeit ebenso wie die Erfahrungen des Handelnden mit dem realen Gegenstand und die möglicherweise widersprüchlichen Ziele des Handelnden. Es beinhaltet die objektiven und die subjektiven Aspekte aller Handlungsmöglichkeiten. RESCH unterscheidet zwei Handlungsfelder, mit denen die planende Person zu tun hat:

- das faktische Handlungsfeld:
Es umfaßt alle faktischen Handlungsmöglichkeiten bei der Herstellung des symbolischen Gegenstandes, nämlich des Plans und
- das Referenzhandlungsfeld:
Das sind alle Handlungsmöglichkeiten, die zur späteren Veränderung des realen Gegenstandes zur Verfügung stehen.

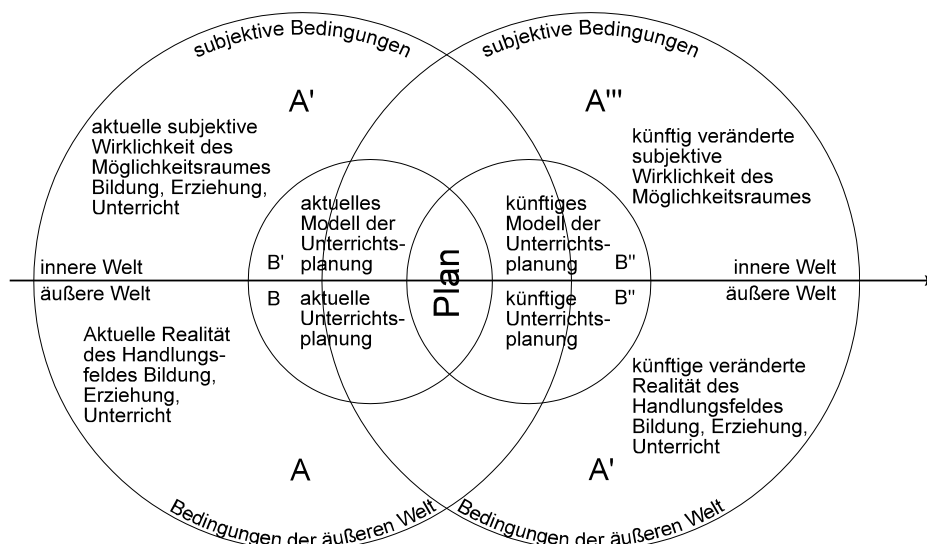


Abb. (18): Das faktische Handlungsfeld B und das Referenzhandlungsfeld A in der Planung von Lehrkräften

Das faktische Handlungsfeld der Lehrkräfte bei der längerfristigen Unterrichtsplanung besteht auf der Seite der inneren Welt¹⁹³ aus den subjektiv vorhandenen Kompetenzen und Modellvorstellungen, verknüpft mit allen kognitiven und emotionalen Aspekten von

¹⁹⁰ Hierzu: Fisch, Rudolf und Michael F. Wolf (1990): Die Handhabung von Komplexität beim Problemlösen und Entscheiden.

¹⁹¹ Resch, Martin (1988): Handlungsregulation geistiger Arbeit, S. 43.

¹⁹² Zum Begriff des Handlungsfelds siehe auch: Österreich, Rainer (1981): Handlungsregulation und Kontrolle.

¹⁹³ Siehe auch Schmidt, Siegfried J. (1987): Der radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. Vgl. Abb. 4, "Es gibt keine Gegenstände der Erkenntnis".

Vorausplanung¹⁹⁴. In der äußeren Welt wird das faktische Handlungsfeld durch die objektiv vorhandenen Rahmenbedingungen eingegrenzt, die eine Erstellung des Plans fördern oder behindern (Zeit, Modelle, Arbeitsmittel, Raum, Gesprächspartner etc.). Das faktische Handlungsfeld, also die Planung, erfordert andere Aktivitäten als die Durchführung (Referenzhandlungsfeld), da symbolisch gehandelt werden muß¹⁹⁵. Das Referenzhandlungsfeld hingegen, also der schulische Möglichkeitsraum, auf dessen Veränderung die Planung zielt, beinhaltet vielfältige Aktivitäten, die jedoch durch die subjektiv erlebten Bedingungen der äußeren Welt begrenzt werden (siehe Abb. 18). Der Plan selbst enthält schließlich nur einen geringen Teil dessen, was beim Planen verarbeitet wurde, und das in der Regel auf sehr verwertungsnahem Niveau.

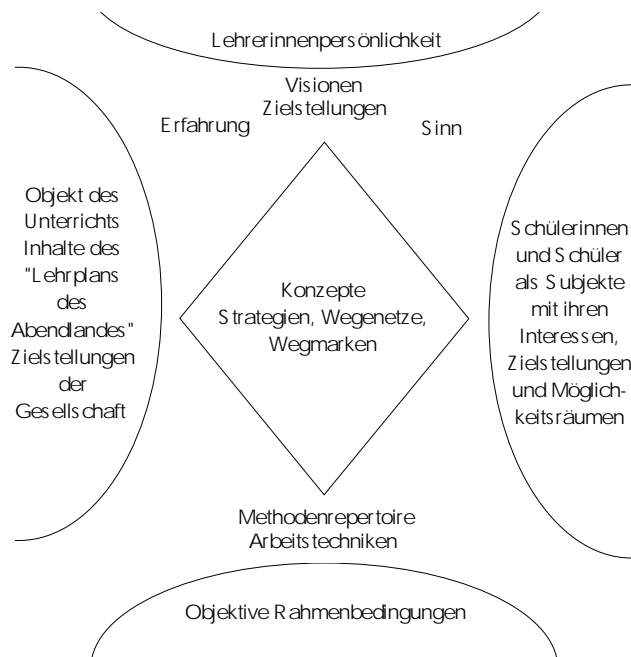


Abb. (19): Ebenen der Planungsarbeit¹⁹⁶ im Kontext der beteiligten Subjekte, der äußeren Rahmenbedingungen und der gesellschaftlichen Zielstellungen

Nach HACKER und RESCH¹⁹⁷ sind Subjekt und künftiges Objekt unaufteilbar verbunden. Die Zielstellungen als Vorwegnahme der Resultate geplanter Handlungen sind demnach

¹⁹⁴ Vgl. Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie, S. 115. Demnach wird das Handlungsfeld durch die bestehenden Freiheitsgrade mitdefiniert, umfaßt aber zudem die Sache und den handelnden Menschen selbst in deren Gewordenheit und augenblicklicher Verfassung. Der Begriff nähert sich damit dem, was Holzkamp unter Möglichkeitsräumen versteht. Allerdings sieht Holzkamp in der Ausnutzung einer zweiten, doppelten Möglichkeit, nämlich derjenigen, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, stärker die Entwicklungschance; Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie, S. 367 ff. Die Begriffe Handlungsfeld und Möglichkeitsraum werden in dieser Arbeit synonym und im Sinne von doppelten Möglichkeitsräumen verwendet. Reschs Modellvorstellungen eignen sich jedoch, um den Zusammenhang zwischen Planung, dem erstellten Plan und Unterricht zu zeigen.

¹⁹⁵ Vgl. Resch, Martin (1988): Handlungsregulation geistiger Arbeit, S. 67.

¹⁹⁶ Wichtig erscheint mir die Feststellung, daß Zielstellungen (als vorweggenommene Handlungsergebnisse), Strategien und Methodenrepertoire/Arbeitstechniken keine feststehenden Personeneigenschaften sind, sondern daß sie sich durch die jeweilige Tätigkeit entwickeln und der Person schließlich als Teil ihres Möglichkeitsraumes verfügbar sind.

¹⁹⁷ Vgl. Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie, S. 115. Vgl. Resch, Martin (1988): Handlungsregulation geistiger Arbeit, S. 25: "Denn der Gegenstand, die Realität, ist genauso außerhalb wie innerhalb des Bewußtseins anzusiedeln, wie das auch für die Tätigkeit gilt."

keine bloßen Merkmale eines bestimmten Subjekts. Seine "Möglichkeitsräume"¹⁹⁸ basieren vielmehr auf der gesellschaftlichen Erfahrung mit dem realen Gegenstand in seiner historischen Gewordenheit und in Verknüpfung mit den spezifischen subjektiven Motivationen und Kompetenzen. Strebt die planende Person eine Erweiterung ihrer Möglichkeitsräume an, so spielt es folglich keine Rolle, ob sie zuerst die eigenen Fähigkeiten erweitern oder die Arbeitsbedingungen verbessern will. Beides gehört unaufteilbar zusammen, so daß eine Erweiterung an jeder beliebigen Stelle andere Veränderungen zur Folge hat.

Planung umfaßt, wie gezeigt wurde, nicht nur die Ziele, sondern auch die Vorwegnahme der möglichen Wege zum Ziel sowie die Verwaltung und Bereitstellung der für die Umsetzung nötigen Ressourcen. Allerdings ist strittig, ob diese Ebenen als vielschichtige, logisch vollständige Hierarchien vorweggedacht werden. Nach HAYES-ROTH und HAYES-ROTH¹⁹⁹ springt der Vorausplanende zunächst bei der Planung von Handlungen auf hohem Abstraktionsniveau (Zielplanung) opportunistisch durch die verschiedenen Modellbereiche seines Referenzhandlungsfeldes. Handlungen auf niedrigerem Abstraktionsniveau werden nur angetippt und später ausführungsnah geplant. Nach OBUCHOWSKI entscheidet sich, ob der kognitive Prozeß auf einem konkreten oder hierarchischen Niveau abläuft, durch vorausgehende Emotionen. "Die negativen Emotionen verlagern den Orientierungsprozeß nach >>unten<< auf das konkrete Niveau. Die Stärke der Emotionen entscheidet über die Stabilisierung des kognitiven Prozesses auf dem gegebenen Niveau."²⁰⁰ Unabhängig von der Frage, auf welchem Tätigkeitsniveau Planung verläuft, steht aber fest, daß alle drei Ebenen zusammengehören: Ziele können ohne Strategien und Handwerkszeug nicht verwirklicht werden und umgekehrt endet Struktur- und Umsetzungsplanung ohne Ziel im Aktionismus. Zwischen diesen Ebenen besteht allerdings keine vollständige logisch-deduktive Verknüpfung. Die Verbindung wird vielmehr empirisch, also erfahrungsgestützt hergestellt. Wir wissen aus Erfahrung, welche Strategie zum Ziel führt und welches Handwerkszeug effektiv eingesetzt werden kann.

Wer sich bewußt weiterentwickelt, weiß um mehr Handlungsmöglichkeiten

Wenn - wie bei HACKER und RESCH - eine solche Verbindung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen innerer Welt und äußerer Welt angenommen wird, dann beeinflusst sich beides. Wachsende Erfahrung von Handlungsmöglichkeiten erweitert den realen Möglichkeitsraum (das Machbare) ebenso wie den wirklichen Möglichkeitsraum (das Denkbare). Läßt sich daraus schließen: "Wer mehr macht, hält noch mehr für machbar."

Der fiktive Möglichkeitsraum für die Modellbildung enthält nun - wie in Abb. 18 dargestellt - neben der Vorstellung von Handlungsmöglichkeiten im Referenzfeld auch die Vorstellungen von deren Planbarkeit. Nach HAMMOND²⁰¹ sucht eine erfolgreich planende Person unter Rückgriff auf frühere Erfahrungen mit anderen Fällen nach einer optimalen Planung, die möglichst viele ihrer Ziele gleichzeitig berücksichtigt. Sie greift demnach auf Altbekanntes zurück. Aber sie beläßt es nicht dabei, vielmehr nimmt sie frühere Fehler zum Anlaß, mehr über den jeweiligen Bereich in Erfahrung zu bringen. Dies ist aber nur dann möglich, wenn die eigene Weiterentwicklung Bestandteil der langfristigen Zielstellung dieser Person ist. Werden Fehler nämlich nicht als Lernanlässe, sondern als persönliches Versagen wahrgenommen, so sinkt das Tätigkeitsniveau. Probleme werden abgewehrt, nicht als inhaltliche Herausforderung betrachtet. Statt Weiterentwicklung ist ein Rückschritt

¹⁹⁸ Siehe: Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie, S. 368 ff.

¹⁹⁹ Hayes-Roth, Barbara und Frederick M. Hayes-Roth (1979): A Cognitive Model of Planning.

²⁰⁰ Obuchowski, Kazimierz (1982): Orientierung und Emotion. S. 329, siehe auch bei Holzkamp, Klaus (1993): Lernen, S. 187ff und S. 251.

²⁰¹ Hammond, Kristian J. (1990): Case-based Planning. A Framework for Planning from Experience.

zu erwarten²⁰². Die Bereitschaft, aus eigenen Fehlern zu lernen, ist also eine entscheidende Grundlage für Planen. Sie bringt jedoch nur dann eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten mit sich, wenn aus dem wahrgenommenen Problem ein konkreter Anlaß wird, sich einen neuen inhaltlichen Bereich zu erschließen, der künftig eine höhere Arbeitsqualität ermöglicht²⁰³.

Die planende Person legt nun erledigte Pläne nicht einfach ab, sondern verwahrt sie in korrigierter und optimierter Form für künftige Gelegenheiten (im Gedächtnis). Vorausgeplante Arbeit ermöglicht demnach nicht unter allen Umständen mehr Lernzuwachs für die Lehrerin oder den Lehrer als etwa ein improvisierend aus der Situation heraus strukturierter Unterricht. Planen hilft der jeweiligen Lehrkraft vielmehr nur dann, ihre Arbeit zu entwickeln, wenn sie

- die Probleme im Handlungsfeld in ihrer Interdependenz zur Welt erkennt und Widersprüche zu ihren eigenen Visionen zu überwinden versucht²⁰⁴
- die Komplexität des Referenzfeldes berücksichtigt und dementsprechend eine Vielzahl von Zielen gleichzeitig zu erfassen versucht
- die Erfahrungen mit dem Referenzfeld bezüglich seiner Planbarkeit einbezieht und gleichzeitig frühere Fehlplanungen als Gelegenheit nutzt, um die "Unbekannten" des Referenzfeldes inhaltlich stärker zu durchdringen und nicht, um sie als unüberwindbare Hindernisse ad acta zu legen
- die planende Person sich an die früheren Planungen erinnern kann und diese so einer weiteren Auswertung zugänglich bleiben (die Überlegenheit möglichst expliziter, aber dennoch ökonomischer schriftlicher Planung liegt für diesen Punkt auf der Hand).

Demnach muß die Aussage: "Wer mehr macht, hält noch mehr für machbar" wie folgt berichtigt werden: "Wer sich bewußt weiterentwickelt, weiß um mehr Handlungsmöglichkeiten."

Angemessen vorausgeplante Arbeit hat nach HACKER²⁰⁵ den Vorteil, daß die Zahl der Probehandlungen in der Arbeit sinkt, Fehlersuchschritte reduziert werden und die passenden Arbeitsmittel rechtzeitig arrangiert werden können. Wird aber unangemessene Vorausplanung fälschlicherweise für gut gehalten und werden vor Fehlern die Augen verschlossen, so nehmen die Fehlersuchschritte ebenfalls ab. Die Informationssuche im Handlungsfeld wird reduziert und es kommt zu einer vorzeitigen Komplexitätsreduktion, im Extremfall zum Entwicklungsstillstand. Die Frage "Wie planen Lehrkräfte ihre Veränderung?" hängt demnach mit der Frage "Wie verändern Lehrkräfte ihre Planung?" in der Weise zusammen, daß die Veränderung des Unterrichts nur mit einer evolvierenden Planung zu schaffen ist.

Das Menschenbild bestimmt die Vorstellung von der Planbarkeit menschlicher Tätigkeit

Weil angemessene Vorausplanung die Planbarkeit des Referenzfeldes berücksichtigt, kommt bei der Unterrichtsplanung die Frage des Menschenbildes ins Spiel, steht doch das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Planungsintentionen. Ein mechanistisches Menschenbild erzeugt eine andere Vorstellung von der Planbarkeit des unterrichtlichen und erzieherischen Prozesses als das Menschenbild eines entwicklungsfähigen Individuums. Das mechanistische Menschenbild sieht den Menschen

²⁰² Siehe: Obuchowski, Kazimierz (1982): Orientierung und Emotion. S. 321.

²⁰³ Vgl. auch: Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 287.

²⁰⁴ Vgl. Abb. 12.

²⁰⁵ Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie, S. 342.

als triviale Maschine (v. FÖRSTER²⁰⁶) und impliziert damit seine kausale Beeinflussbarkeit. Es kommt zum "Lehrlernkurzschluß".²⁰⁷ Im Idealfall ließe sich gemäß dem mechanistischen Menschenbild eine exakte Planbarkeit des Unterrichts und des Lernvorgangs erreichen. Dazu wäre es lediglich notwendig, seine Bedingungen möglichst genau zu kennen und detailliert genug zu planen.²⁰⁸

Unterrichtsplanung und das Menschenbild des entwicklungsfähigen Individuums

Das Menschenbild eines entwicklungsfähigen Individuums, wie es dem neuen Bildungsplan zugrunde zu liegen scheint, erfordert die Einsicht in eine beschränkte, keineswegs lineare Beeinflussbarkeit der Schülerinnen und Schüler. Da sie das Recht auf eigene Entwicklungswege beanspruchen, benötigen sie auch eigene Spielräume, ihre Lerntätigkeit selbst zu strukturieren. Sie verlangen die Möglichkeit vielfältiger Erfahrung mit sinnvollen Aktivitäten, um sich das kulturelle Erbe anzueignen und Zugang zum Wissen der Gesellschaft zu erhalten²⁰⁹. Und schließlich brauchen sie den Raum, der ihnen den Austausch mit anderen über sich selbst und ihre Lerninteressen erlaubt. Genau diese Rechte stehen aber auch der Lehrperson zu. Sie muß sich allerdings die Freiheit eigener Weiterentwicklung selbst nehmen. Die Wahrnehmung der Unwägbarkeiten nimmt - wie gezeigt wurde - bei subjektorientierter Unterrichtsplanung zu. Gleichzeitig scheint die Planbarkeit des Lernprozesses abzunehmen, es sei denn, es gelingt der planenden Lehrperson, die Unwägbarkeiten als Offenheit zu begreifen und die mit einer auf alle Beteiligten angewandten Subjektorientierung steigende Komplexität der Aufgabe durch eine offene Planung zu bewältigen.

Offenes Planen bedeutet, in längerfristigen Prozeßverläufen und mehrstufigen Zyklen vorzugehen, um Lernende und äußere Welt stets neu zusammenzubringen, wie es der jeweilige Entwicklungsstand erfordert, jedoch ohne dabei dem Lehrlernkurzschluß zu erliegen. "Reflexartige Vorgehensweisen angesichts komplexer Aufgaben oder schwach strukturierter Probleme dürften nur schwerlich zu angemessenen Lösungen oder Aufgabenerledigungen führen."²¹⁰ Deshalb braucht eine offene Vorgehensweise eine Vision (vgl. S. 52), die der Tätigkeit eine Identität verleiht.

Das Menschenbild des entwicklungsfähigen Menschen besagt nun explizit noch nichts darüber, in welcher Richtung sich die subjektive Entwicklung vollziehen soll. Dahinter steht die Vorstellung: "Moralische Reflexionen und Handlungsorientierungen setzen zwingend den *Subjektstandpunkt* der >>Ersten Person<< voraus."²¹¹ Tatsächlich ist jedoch jedes Subjekt Teil seiner Lebenswelt, diese wiederum Bestandteil der Welt als Ganzes²¹². Die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und des Erhalts der Verfügung über sich selbst gedeiht demnach langfristig nur dann, wenn dadurch das jeweils umfassendere System nicht geschädigt wird. So präsentieren sich heute Folgen subjektiven und intersub-

²⁰⁶ Förster, Heinz, v. (1991): Interview-Text, S. 10-17. Ähnlich auch bei Malik, Fredmund (1989): Strategie des Managements komplexer Systeme. Malik spricht vom Basisparadigma "Maschine im Sinne der klassischen Mechanik" (S.37) in konstruktivistisch-technomorphen Managementtheorietypen im Gegensatz zum Basisparadigma "sich selbst generierende Ordnung" (S.38) in systemisch-evolutionären Managementtheorietypen.

²⁰⁷ Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Siehe auch Kap. 2.1.

²⁰⁸ Diese Vorstellung wurde am extremsten von den Formaldidaktiken vertreten. vgl.: Frank, Hellmar (1971): Zum Stellenwert der Formaldidaktiken im Programm der kybernetischen Pädagogik.

²⁰⁹ Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 190: "...muß von mir angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere *Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität* unmittelbar zu erfahren bzw. zu antizipieren sein".

²¹⁰ Fisch, Rudolf (1990): Was tun? Überlegungen und Hinweise zum Umgang mit komplexen Aufgaben, S. 333.

²¹¹ Braun, Karl-Heinz (1992): Diskursethik und Subjektwissenschaft. S. 59.

²¹² Vgl. Giest, Hartmut (1992): Ökologie in Schule und Unterricht.

jektiven unverantwortlichen Handelns vor allem als Einschränkungen der sozialen und ökologischen Lebensqualität. Subjektive Entwicklung bedarf demnach der bewußten Verbindung von individuellen Interessen und "Weltverfügung/Lebensqualität"²¹³.

Trotzdem gilt, daß proökologische oder prosoziale Handlungsvorschriften, wenn sie vom Subjektstandpunkt aus als Einschränkung, als Zwang, erlebt werden, nicht entwicklungsfördernd wirken. Vielmehr bedarf es eines langfristigen pädagogischen Prozesses, in dem sich die moralische Urteilsfähigkeit entwickelt. Untersuchungen von LEMPERT, HOFF und LAPPE zeigen, daß evolvierende Tätigkeiten, die ausreichende Angebote zur Fähigkeits- und Einstellungsentwicklung bieten, unter bestimmten Bedingungen geeignet sind, auch die moralische Entwicklung im Beruf positiv zu beeinflussen. In der Schule fördern entsprechende Bedingungen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden, denn moralische Entwicklung ist nach LEMPERT, der sich auf KOHLBERG und HABERMAS bezieht, ein lebenslanger Prozeß. Vor allem folgende sechs Strukturen wirken sich entwicklungsfördernd aus²¹⁴:

- "objektive Diskrepanzen zwischen kommunizierten Interessen, Normen und Werten von ego/alter und alter"
- "extern, d.h. durch alter vorgeschossene Attribution von persönlichem Wert, fachlicher Kompetenz, sozialem Status"
- "intermentaler Austausch von Argumenten"
- "soziale Kooperation: wechselseitige Koordination der Operationen verschiedener Akteure"
- "soziale Attribution und reale Verursachung von Folgen des Verhaltens/Handelns von ego für ego oder/und alter"
- "objektive Spielräume sanktionsfreien Handelns in bestimmten Situationen, Kollektiven, Institutionen, Bereichen".

Damit diese Bedingungen fruchten können, bedarf es ihrer individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Verarbeitung als Entwicklungsmöglichkeiten. Die entwicklungsfördernde Wirkung entsteht jedoch nicht in der einsamen, sondern immer in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit anderen. Unterrichtsplanung, die nicht zuletzt auf dem Hintergrund des steigenden Einflusses einzelner auf die Welt auch die moralische Entwicklung durch Unterricht beabsichtigt, erreicht diese aber keinesfalls durch die Auswahl epochaler Schlüsselthemen alleine. Die Entscheidung für diese Inhalte ist Bedingung für die Vermittlung notwendigen Hintergrundwissens. "Kollektives und strukturelles moralisches Lernen wird dagegen eher durch die radikaldemokratische Orientierung des Schullebens im Sinne >>gerechter Gemeinschaften<< in Gang gesetzt."²¹⁵

Zusammenfassung: Evolvierendes Planen heißt, darauf bedacht zu sein, die Möglichkeitsräume aller Beteiligten in gesellschaftlicher Verantwortung zu erweitern - auch die eigenen

In der Auseinandersetzung mit arbeitspsychologischen Vorstellungen von Planen konnte geklärt werden, daß es keinen unaufbrechbaren Teufelskreis zwischen schlechten Arbeitsbedingungen und routinisierten Arbeiten geben muß, wenn Planung die Erweiterung der Möglichkeitsräume anstrebt. Der Zusammenhang zwischen Subjekt und Objekt der Planung gibt dem Subjekt zugleich die Chance, an irgendeiner Stelle mit der gezielten

²¹³ Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 191.

²¹⁴ Lempert, Wolfgang (1993): Moralische Sozialisation im Beruf. S. 27f, Tabelle 2.

²¹⁵ Ebenda, S. 25. Siehe auch: Carle, Ursula (1983): Die Entwicklung einer zweiten Klasse zur Lerngemeinschaft.

Weiterentwicklung zu beginnen, um damit neue Entwicklungen anzustoßen. Durch diese theoretische Auseinandersetzung wurde außerdem deutlich, daß Unterrichtsplanung, welche die am Lehr/Lernprozeß Beteiligten als entwicklungsfähige Subjekte begreift, komplexer und damit schwieriger bewältigbar wird. Die Gefahr vorzeitiger Komplexitätsreduktion, um Sicherheit zu gewinnen, ist gegeben. Eine solche Scheinsicherheit würde jedoch einer Weiterentwicklung der Möglichkeitsräume entgegenstehen. Schließlich wurde festgestellt, daß die individuellen Möglichkeitsräume in Bezug zur Welt stehen und insofern eine Schädigung der Welt durch unangemessenes Handeln auch die Möglichkeitsräume der Individuen einschränkt. Evolvierendes Planen zielt demnach auf eine Verbindung subjektiver Interessen zur Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Menschheitsinteressen zur Erhöhung der sozialen und ökologischen Lebensqualität. Beidem dient die Aneignung des kulturellen Erbes und die Auseinandersetzung mit epochalen Schlüsselproblemen vom Subjektstandpunkt aus.

3.3. Fokussierung der Fragestellung

In diesem Kapitel stelle ich zunächst Ergebnisse bisheriger Untersuchungen über Unterrichtsplanung früheren Definitionen gegenüber, um sodann aus einer Neudefinition heraus die Kernfragestellung der hier vorliegenden empirischen Studie zu entwickeln.

*Bisherige Forschungsergebnisse zum Entwicklungsstand der Unterrichtsplanung an Schulen*²¹⁶

1. Nach den bisher vorhandenen empirischen Untersuchungen über Unterrichtsplanung, stellen Lehrerinnen und Lehrer überwiegend Althergebrachtes immer wieder neu zusammen. Probleme werden individuell und institutionell übersehen oder unter den Tisch gekehrt (Komplexitätsreduktion). Demzufolge kann aus Fehlern nicht gelernt werden. Arbeitspsychologisch betrachtet ist beruflicher und institutioneller Stillstand zu befürchten.
2. Es wird vermutet, daß diese Vorgehensweise auf äußerst ungünstige Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist. So seien die realen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte vermutlich gering.

Stellt man diesem düsteren Bild frühere Definitionen von Unterrichtsplanung entgegen, so zeigt sich, daß diese die Komplexität des Planungsgegenstandes ebenfalls reduzieren.

*Frühere Definitionen von Unterrichtsplanung*²¹⁷

Zu den Forschungsergebnissen über Unterrichtsplanung passen die gängigen Definitionen. PETERSEN: "Mit Unterrichtsplanung wird jener Teil der Unterrichtswirklichkeit bezeichnet, in dem Entscheidungen darüber fallen, wie der Unterricht im einzelnen ablaufen soll"²¹⁸.

²¹⁶ Bromme, Rainer (1992b): Aufgabenauswahl als Routine. S. 543. Hiller, Gotthilf, G. (1986): Längerfristige Unterrichtsplanung S. 6. Meyer, Hilbert (1991): Rezeptionsprobleme der Didaktik, S. 104. Hacker, Winfried und Peter Richter (1990): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten S.125-142.

²¹⁷ Außer den beiden zitierten Definitionen von Unterrichtsplanung gibt es ein breites Spektrum. Siehe Übersicht im Anhang. Würde man emanzipatorische Ansätze den empirischen Ergebnissen gegenüber stellen, wäre die Übereinstimmung geringer. Die gewählten Beispiele dürften jedoch dem gängigen Modell entsprechen.

²¹⁸ Peterßen, Wilhelm, H. (1988): Handbuch der Unterrichtsplanung, S. 11.

ODENBACH: "Unterrichtsplanung > Unterrichtsvorbereitung. Die Unterrichtsvorbereitung sichert in hohem Maße den Unterrichtserfolg und ist auch durch begabtes Improvisieren auf Dauer nicht zu ersetzen. Nach längerer Kenntnis der Besonderheiten der Altersstufe, des soziokulturellen Hintergrundes und der individuellen Veranlagungen konzentriert sich die Unterrichtsplanung in der Hauptsache auf die Analyse des Lehrstoffes und die mit ihm verbundenen Bildungsabsichten"²¹⁹.

Bisherige Forschungsergebnisse empirischer Untersuchungen über Unterrichtsplanung und die angeführten Definitionen gehen davon aus, daß die Lehrperson mit wachsender Erfahrung Routinen bildet, die einen großen Teil der bewußten Planungsarbeit ersetzen. Bewußt bleibe lediglich die Analyse und Didaktisierung des Lehrstoffes (ODENBACH) bzw. das Zusammenstellen von Aufgaben (BROMME). Entwicklungsfördernd (HACKER), somit nach dem Menschenbild des entwicklungsfähigen Subjekts human und für die Bewältigung der Anforderungen einer sich verändernden Welt unverzichtbar, sind aber nur "evolvierende Tätigkeiten", die ausreichend Angebote zur Fähigkeits- und Einstellungsentwicklung wie zur Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit (LEMPERT) bieten. Das bedeutet, daß diese Tätigkeiten nicht im inhaltslosen Raum stattfinden können, sondern in der "expansiven"²²⁰ Auseinandersetzung mit problemlösungsrelevanten Inhalten. Demnach bedarf es einer Neudefinition von Unterrichtsplanung, soll diese unter dem Aspekt ihrer Entwicklungsförderlichkeit betrachtet werden.

Neudefinition: Evolvierende Unterrichtsplanung

Unterricht ist ein komplexes System, in dem Lehrerin und Lehrer, Schülerin und Schüler als entwicklungsfähige Subjekte durch gemeinsame Tätigkeit lernen. Sowohl die subjektiven Interessen, der Aneignungsprozeß als auch die Interaktion der Lernenden sind planerisch letztendlich nicht vorhersagbar. Selbst die als relevant erachteten Inhalte bedürfen in einer sich wandelnden Welt einer steten Revision. Die Unterrichtskonzeption muß schließlich trotz dieser Unsicherheiten geeignet sein, die moralische Entwicklung zu fördern und Gelegenheiten schaffen, sich das kulturelle Erbe anzueignen. Unterricht planen heißt daher, prospektiv Einflußmöglichkeiten, mögliche Wirkungen und zu überwindende Hindernisse vorwegzudenken, obwohl diese nicht genau vorhersagbar sind.

Unterricht planen heißt weiterhin, Strategien zu entwickeln, mit deren Hilfe in dem komplexen, letztlich bei Beachtung der Subjektinteressen notwendig offenen Unterrichtsprozeß der Entwurf zumindest bezüglich seiner längerfristigen Zielstellungen dennoch verwirklicht werden kann²²¹. Es den Lernenden vollständig zu überlassen, welche Lernziele sie verfolgen wollen, wäre scheinbar das entgegengesetzte Extrem des Lehrlernkurzschlusses, jedoch tatsächlich keine Garantie, daß die Interessen der Schülerinnen und Schüler zum Zuge kommen. Wie GIEST gezeigt hat, sind auch Schülerinnen und Schüler von den negativen Folgen des Zivilisationsprozesses betroffen. "Der individuelle Konsum/die individuelle Existenzsicherung - möglichst auf höchstem materiellen Niveau - zählt mehr als die Existenzsicherung der Natur und der Menschheit selbst."²²²

²¹⁹ Odenbach, Karl (1974): Lexikon der Schulpädagogik.

²²⁰ Holzkamp unterscheidet expansive Lerngründe von defensiven. Expansiv ist "Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen". Defensiv ist Lernen, welches durch äußere Gründe erzwungen ist. Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 191.

²²¹ Es wäre ein Irrtum zu glauben, dies könne in der Praxis durch eine extensive traditionelle Unterrichtsplanung in der Weise erfolgen, daß mehrere Alternativen geplant werden, von denen angenommen wird, sie deckten alle möglichen Subjektinteressen ab.

²²² Giest, Hartmut (1992): Ökologie in Schule und Unterricht. S. 65. Vgl. auch Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 172 und S. 558.

Schließlich sorgt angemessene Unterrichtsplanung dafür, daß die notwendigen Ressourcen zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort zur Verfügung stehen. Entlastende Routinen und geeignete Materialvorräte sind für den methodischen Bereich unabdingbar, während Ziel- und Strategieplanung auf einem hohen Diskursniveau erfolgen müssen, um nicht frühzeitig Komplexität zu reduzieren.²²³ Evolvierende Unterrichtsplanung kümmert sich aber nicht nur um die Grundlagen eines entwicklungsfördernden Unterrichts, sondern zugleich um die permanente Verbesserung der subjektiven und objektiven Rahmenbedingungen unter denen Unterricht und Unterrichtsplanung stattfinden²²⁴. Sie ist demnach bedacht auf die doppelte Erweiterung der Möglichkeiten²²⁵.

Annahmen über evolvierende Vorgehensweisen bei der Unterrichtsplanung

Durch die ausgewertete Literatur ergeben sich zumindest folgende begründete Annahmen darüber, welche Vorgehensweisen geeignet sind, Widersprüche zu überwinden und die Möglichkeiten subjektorientierten Unterrichts zu erweitern:

1. Nur bewußte Planung, die Widersprüche aufgreift und zu lösen versucht, ist entwicklungsförderlich. Hierzu ist es notwendig, daß die Lehrkräfte
 - ihre Problemwahrnehmung schärfen
 - sich offenbar werdenden Problemen stellen
 - ihre gewohnten Vorgehensweisen infragestellen
 - Wege suchen, um die Probleme aktiv zu überwinden
 - gezielt versuchen, ihre Handlungsspielräume zu erweitern
 - Tätigkeitsmuster entwickeln, die es ermöglichen, die Koexistenz nicht lösbarer Probleme vorerst zu ertragen, ohne sie zu verdrängen
2. Die Planung muß der Komplexität des Handlungsfeldes gerecht werden durch:
 - langfristige, am Menschenbild des in der Einheit mit der Welt entwicklungsfähigen Subjekts orientierte Visionen, offene, langfristige Zielstellungen, mit denen die aktuelle Realität fortlaufend konfrontiert wird
 - aktive Informationssuche im Handlungsfeld bei gleichzeitiger Akzeptanz von Offenheit als Merkmal des Unterrichtsprozesses
 - aktive laufende Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Planungsprozeß bis in den Unterricht hinein, damit sie ihre Interessen direkt einbringen und diskutieren können
 - möglichst wenige, und wenn dennoch nötig, möglichst unterrichtsnahe planerische Festlegung
 - Vorhalten von breiten organisatorischen, informationalen und materiellen Ressourcen, um die Möglichkeit einer Öffnung des Unterrichts vorab sicherzustellen
3. Nur kollegiale Unterrichtsplanung hat eine evolvierende Wirkung auf die Schule als Organisation. Sie äußert sich z. B.
 - durch gemeinsame Diskussion schulischer Zielvorstellungen

²²³ Vgl. auch Holzkamp: "Eine derartige subjektorientierte Planung bedeutet - auf die Schule bezogen - nicht (lediglich) die Beteiligung der Schülerinnen/Schüler am Planungsprozeß, sondern zuvorderst ein höheres Diskursniveau der Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen meinen Prämissen/Gründen und den Prämissen/Gründen von Standpunkt/aus der Perspektive des anderen." Holzkamp, Klaus (1993): Lernen, S. 558.

²²⁴ vgl. auch bei Rohr, Barbara (1984): Ansätze einer materialistisch orientierten Lernbehindertenpädagogik

²²⁵ Begriff siehe Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie.

- durch gemeinsame Planung einer veränderten zeitlichen, räumlichen oder personellen Struktur des Unterrichts
 - durch gemeinsame Reflexion über Verbesserungsmöglichkeiten
 - durch gemeinsame Planung, Durchführung und Bewertung konkreter Entwicklungsvorhaben
4. Erfolg und Mißerfolg geplanter Vorgehensweise müssen hinterfragbar und künftigen Planungsprozessen zugänglich gemacht werden. Das setzt voraus, daß
- leicht nachvollziehbare, dennoch ökonomisch herstellbare "Protokolle" angefertigt werden
 - frühere Erfahrungen bei neuen Planungen bewußt einbezogen werden
 - Althergebrachtes in Frage gestellt werden darf

Kernfragestellung

Ziel der hier vorgestellten Untersuchung sind Aussagen über praxisrelevante Aspekte evolvierender Unterrichtsplanung, die Hinweise auf konkrete Veränderungsmöglichkeiten in der Schule geben können.

1. Wie gestalten Sonderschullehrerinnen und -lehrer derzeit die Planung ihres Unterrichts? (Beschreibungsaspekt)
 - Indikatoren sind:
 - a) Die Vorgehensweise:
 - Was wird geplant?
 - Wie wird es geplant?
 - Welche Ziele liegen zugrunde?
 - Was nutzt die Planung?
 - b) Die Arbeitsbedingungen:
 - Unter welchen Arbeitsbedingungen unterrichten die Lehrkräfte?
2. Wie entwicklungsförderlich planen die Befragten? (Bewertungsaspekt)
 - Indikatoren sind:
 - a) die Art und Weise des Umgangs mit Widersprüchen
 - b) die Art und Weise des Umgangs mit Komplexität
 - c) die Qualität der Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Organisation Schule
 - d) die Bewußtheit der Planung
 - e) die Erweiterung der doppelten Möglichkeitsräume
- 3) Wie entwickelte sich die Planungsarbeit im Werdegang der Lehrpersonen? (prozessualer Aspekt)
 - Indikatoren sind:
 - a) zurückliegende Entwicklungen, vom Studium bis heute
 - b) die heutige Situation
 - c) für die Zukunft geplante Änderungen

Weil objektive und subjektive Bedingungen als unteilbar miteinander verknüpft verstanden werden, ist die Perspektive der Interviewten auch für die objektiven Bedingungen gefragt. Schließlich hängt deren Einfluß auch von den wahrgenommenen Möglichkeiten, sie gegebenenfalls zu ändern oder zu umgehen, ab.

Zusammenfassung: Veränderung planen

Die entscheidende Frage ist demnach: Welche Veränderungsmöglichkeiten erkennen Lehrerinnen und Lehrer auf dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen sowie der jeweiligen äußeren Bedingungen im schulischen Alltag und welche realen Schritte planen sie, um sich diese Möglichkeitsräume gestaltend anzueignen und schließlich gezielt zu erweitern?

3.4. Wozu können die Ergebnisse einer solchen Untersuchung dienen?

Die geplante Untersuchung wäre sinnlos, wollte sie nichts bewegen. Allerdings ist eine realistische Einschätzung dessen, was sie anstoßen kann, angebracht. Das DFG-Forschungsprogramm "Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse" hat zwar gezeigt, daß eine unmittelbar deduktive Anwendung von Forschungsergebnissen in der Praxis unmöglich ist. Praxis und Wissenschaft haben eigene Erfahrungen, eine eigene Sprache und eine eigene Reflexion. So stellen BECK/BONSS²²⁶ auf S. 24 fest: "Die Verwendung der Ergebnisse hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden". Und KRONER/WOLF²²⁷ unterstellen, daß dies vermutlich auch für die wissenschaftliche Weiterverwendung von Forschungsergebnissen gilt. Verwender eignen sich wissenschaftliche Erkenntnisse in je eigener Art und Weise an. Dabei haben Forschungsergebnisse eher heuristischen als unmittelbar anleitenden Wert.

Immerhin könnten die Ergebnisse dieser Untersuchung in drei Bereichen Heuristiken bieten:

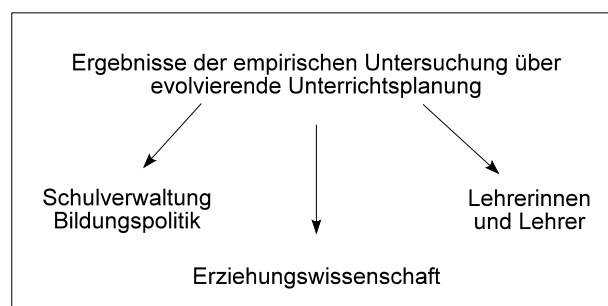


Abb. (20): Erwartete Verwendbarkeit der Ergebnisse

Ergebnisse für die Erziehungswissenschaft:

Die Untersuchung reiht sich in andere Forschungen über die Vorausplanungstätigkeit von Lehrkräften ein und beschreibt erstmals die längerfristige Unterrichtsplanung an Lernbehindertenschulen aus der Perspektive besonders aktiver Lehrerinnen und Lehrer. Dazu werden interdisziplinäre wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt.

Die Studie kehrt geschlechtsspezifische Unterschiede in der Vorausplanungstätigkeit nicht unter den Tisch und betritt damit Neuland, da dieser Aspekt in Untersuchungen zur

²²⁶ Beck, Ulrich und Wolfgang Bonß (1989a): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung?

²²⁷ Kroner, Wolfgang und Stephan Wolff (1989): Pädagogik am Berg.

Planungstätigkeit von Lehrkräften bisher nicht beachtet wurde. Die methodische Vorgehensweise unterscheidet sich von vorangegangenen Studien im Bereich der Vorausplanungstätigkeit von Lehrkräften durch die Offenheit des Untersuchungsprozesses und seine große Nähe zum Untersuchungsgegenstand ohne Komplexitätsreduktion durch künstliche experimentelle oder quasiexperimentelle Planungsanweisungen (Aufgaben, Vorgaben) an die Befragten. Die kategorisierten Ergebnisse wurden mit den Gesprächspartnerinnen und -partnern nochmals diskutiert, der hier vorliegende Text von zwei Gesprächspartnerinnen kritisiert. Diese Arbeit versucht, damit einen - wenn auch nur kleinen - Beitrag für die Entwicklung qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft zu leisten und stellt diesen zur Diskussion.

Ergebnisse für die Schulverwaltung und Bildungspolitik:

Die Implementation des Bildungsplans 1990 an Förderschulen in Baden-Württemberg bildet den Rahmen, in dem die Vorausplanungstätigkeit von Lehrkräften untersucht wird. Wenngleich Institutionen gelernt haben, mit wissenschaftlichen Aussagen strategisch umzugehen²²⁸, bieten die Ergebnisse dennoch Hinweise und Erklärungsmodelle für die Reflexion entstandener Implementationshemmnisse.²²⁹

Schulräten und Rektoren mag die Studie Anlaß sein, die Freiräume und Einschränkungen, welche sie erzeugen, neu zu überdenken. Die Interpretation der Ergebnisse gibt Hinweise auf mögliche erste Schritte im Hinblick auf eine schülerorientierte Erneuerung der Schule. Schließlich können die dargestellten subjektiven Sichtweisen Anregungen für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für einen stärker subjektorientierten Unterricht bieten.

Ergebnisse für Lehrerinnen und Lehrer:

Der Lehrberuf ist immer noch eine einsame Arbeit. Entwicklung bedarf aber auch einer Auseinandersetzung mit anderen. Die Untersuchung beschreibt, wie "andere" vorausplanen, kategorisiert und systematisiert einerseits die beschriebenen Tätigkeitsaspekte (siehe Kap. 5) und gibt andererseits Fallbeispiele aus den verschiedenen Schulstufen (siehe Kap. 6). Das Ergebnis bietet auf der Grundlage eines erweiterten Planungsbegriffes Vergleichsmöglichkeiten mit der eigenen Planung. Es kann als Heuristik für die Weiterentwicklung der persönlichen Möglichkeitsräume kreativ genutzt werden.

Persönlicher Nutzen:

Alle drei möglichen Verwertungsbereiche berühren mein persönliches Verwertungsinteresse. Als Dissertation ist diese Studie eine Qualifizierungsarbeit. Durch die Verbindung von Theorie und Praxis in einem offenen Forschungsprozeß bedeutet sie einen großen Schritt in der Weiterentwicklung meiner eigenen Kompetenzen. Sie hat mein persönliches Spektrum an bewußten Arbeitsmethoden, Inhalten und Bewertungen erheblich erweitert. Wenn auch kein Forschungsprogramm als Diskussionszusammenhang vorhanden war, so habe ich dennoch vielfältige Verbindungen zu verwandten Forschungs- und Bildungsprojekten knüpfen können.

²²⁸ Vgl. Beck, Ulrich und Wolfgang Bonß (1989a): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? S. 24: "Regel Nummer eins: Die Verwendung der Ergebnisse hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden."

²²⁹ Vgl. für die gymnasiale Oberstufe: Eckerle, Gudrun (1980): Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe.

Zusammenfassung:

Die Arbeit gewinnt auch dank ihres empirischen und theoretischen Umfangs die Chance, wohlbegründete Hypothesen hervorzubringen, wertvolle Puzzlesteine für die Theorie einer fördernden Schule. Für die Beschreibung der Vorausplanungstätigkeit von Sonderschullehrkräften ist die Untersuchung ein erster Schritt, einen zentralen Arbeitsbereich schulischen Wirkens, empirisch zugänglich zu machen. Zudem soll versucht werden, Möglichkeiten evolvierender Planung aufzuzeigen. Dabei wird sichtbar, wie die Planung von Veränderungen die Planung selbst verändert.

4. "Seit dem Interview plane ich anders." Methodik und Verlauf der empirischen Untersuchung

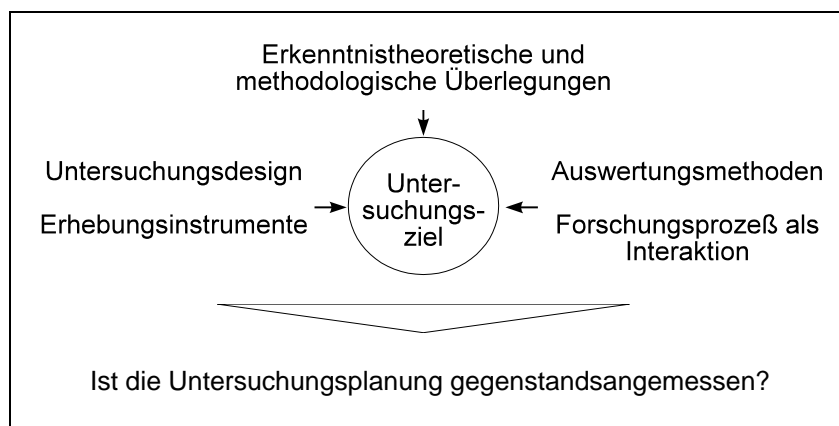


Abb. (21): Übersicht über Kapitel 4

Kern des methodischen Konzepts der empirischen Untersuchung ist das spiralförmige Ineinandergreifen von Erhebung, Auswertung und theoretischer Reflexion. Kapitel 4 begründet diesen Ansatz und stellt das darauf fußende Untersuchungsdesign sowie den für die Interpretation relevanten Verlauf der Studie vor.

Was soll die Erhebung leisten?

Ausgehend von der in Kapitel 2 und 3 dargestellten Überlegung, daß die längerfristige Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer darüber Aufschluß gibt, welche künftigen Widersprüche und Problemstellungen sie sehen und wie sie sich vorausschauend auf deren Lösung einstellen, kann erwartet werden, daß eine Untersuchung dieses Teils ihrer Arbeit Rückschlüsse auf die Möglichkeit, genauer gesagt: auf die Bedingung der Möglichkeit einer innovativen Wirkung des Lehrplanimpulses zuläßt. Weil davon ausgegangen werden muß, daß die restriktiven Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer eher eine starke Routinisierung zur Folge haben, die manche Möglichkeit verdeckt, interessieren vor allem die trotz aller objektiven Einschränkungen wahrgenommenen Gestaltungsmöglichkeiten derjenigen Lehrkräfte, deren Blick sich nicht auf das immer neue Anordnen von Althergebrachtem verengt hat. Von der Kurzdarstellung einiger exemplarischer Fallstudien verspreche ich mir nicht nur Anregungen für andere Lehrpersonen. Vielmehr kann so sichergestellt werden, daß der Zusammenhang zwischen der Identität der Lehrperson und der Sichtweise ihrer Gestaltungsspielräume erhalten bleibt. Demnach muß die empirische Untersuchung viererlei erheben:

1. die Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten dieser Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung unter dem Blickwinkel genutzter Gestaltungsmöglichkeiten
 2. die Arbeitsbedingungen an baden-württembergischen Sonderschulen für Lernbehinderte aus der Sicht besonders aktiver Lehrkräfte
 3. die Entwicklung der individuellen Unterrichtsplanung im Laufe des beruflichen Werdegangs
 4. die Bewertung der eigenen Planung durch die Lehrkräfte selbst.
- Zudem bedarf es zweierlei Auswertungen:²³⁰

1. Ermittlung der Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten auf der Grundlage bedeutsamer empirisch gewonnener Beschreibungskategorien (horizontale Auswertung)
2. die Darstellung zentraler Überlegungen und Vorgehensweisen einzelner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Vorgeschichte und Rahmenbedingungen (vertikale Auswertung).

Für die Methodik ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

1. Die Auswahl der Befragten muß eine breite Streuung sicherstellen, um möglichst viele verschiedene Sichtweisen zu erfassen. Zugleich sollte für die Erhebung der Rahmenbedingungen an den Schulen eine Schulauswahl erfolgen, die geeignet ist, das Gesamtbild der Sonderschuld für Lernbehinderte in Baden-Württemberg in geeigneter Weise wiederzugeben.
2. Die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden muß eine große Nähe zum Untersuchungsgegenstand sicherstellen: Nicht isolierte Handlungen sollen untersucht werden, sondern die Bedeutung der jeweils geplanten Vorgehensweise, die wahrgenommenen Gestaltungsspielräume und der Entwicklungsprozeß, der zur aktuellen Sichtweise des Individuums geführt hat.
3. Der Interaktionsprozeß zwischen Forscherin und Befragten muß so gestaltet werden, daß er dem subjektorientierten Ansatz entspricht, sich demnach beide als Subjekte einbringen können.

Der Zusammenhang zwischen Leistungsversprechen und Methodik wird im folgenden Kapitel unter erkenntnistheoretischen und methodologischen Gesichtspunkten kritisch beleuchtet.

4.1. Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen

Jede empirische Untersuchung muß darlegen, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse der Realität entsprechen, über die sie zu berichten vorgeben. Demnach ist es nötig, zunächst die Frage zu reflektieren, wie die Realität erkannt wird und was als wahr gelten soll, welcher Realitätsbegriff also zugrunde gelegt wird. Sodann sollten Regeln entworfen werden, mit deren Anwendung die Vorgehensweise im Untersuchungsprozeß transparent gemacht werden kann.

²³⁰ Dabei habe ich mich an Strauss orientiert. Siehe: Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalysen und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung.

Subjektive Wirklichkeit versus objektiver Realität

Neuere Erkenntnistheorien nehmen an, daß ein Individuum seine Vorstellungen von der Außenwelt eigenaktiv konstruiert. Es produziert (Ab)Bilder der Realität, die aber keineswegs den Charakter von Fotos haben.²³¹ Vielmehr geht jeder Konstruktion von Wirklichkeit Erfahrung voraus, die eine spezifische Qualität und Inhaltlichkeit erst ermöglicht: durch eigene frühere Tätigkeiten erworbene, menscheitsgeschichtlich kumulierte und durch Sprache weitergegebene Erfahrung sowie alles, was aktualgenetisch diese Konstruktion des Wirklichkeitsausschnittes mit beeinflußt.²³²

Alle Realität wird somit zumindest in Nuancen subjektiv einmalig gesehen. Denn die spezifischen Erfahrungen jedes Individuums beeinflussen seine Sichtweise. Zugleich ist auch die betrachtete Realität ständig im Wandel. Menschliches Erkennen kann sich daher nur idealtypisch objektive Klarheit über die äußere Wirklichkeit verschaffen²³³. Ein Begriff von "richtig", von Wahrheit, der über die alltägliche Bedeutung hinausgeht, wird notwendig. Wahr (im Sinne der hier zugrundegelegten "korrespondenztheoretischen Wahrheitsauffassung")²³⁴ ist somit, was aus der gleichen Perspektive heraus von unterschiedlichen Betrachtern als gleich angesehen wird. Demnach hat Wahrheit eine geschichtliche und eine kulturelle Einbettung. Der absoluten Wahrheit als der umfassenden Erkenntnis der Realität vermag sich das menschliche Erkennen nur kommunikativ und konsensuell anzunähern²³⁵.

Erziehungswissenschaftliche Realität ist bereits kommunizierte Realität. Sie steht aber in einem Bezug zur nichtsprachlichen Tatsache. OSTERLOH: "Eine Tatsache der Erziehungswissenschaft ist der beschriebenen Erziehungswirklichkeit angepaßt wie der *Schlüssel dem Schloß*. Eine solche Tatsache schließt uns also etwas auf an der Erziehungswirklichkeit, das zwar nur in der Sprache darstellbar ist, das aber, nachdem es einmal sprachlich fixiert wurde, als etwas begriffen ist, das auch ohne Verlautbarung bestanden hätte."²³⁶

Die Qualitätskriterien empirischen Arbeitens

Eine möglichst weitgehende Annäherung an die objektive Realität ist demnach ein Qualitätskriterium empirischen Arbeitens. Dazu werden in der Literatur unterschiedliche Vorgehensweisen beschrieben. Somit kann dieser Annäherungsprozeß nur kontrolliert und kommuniziert werden, wenn er selbst möglichst transparent ist. Es ist daher sicherzustellen, daß die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar sind (Objektivitätskriterium). Darüber hinaus muß der Annäherungsprozeß dem Gegenstand angemessen sein, um sein Ziel nicht zu verfehlen (Validitätskriterium). Im Folgenden werden einige Bedingungen hierfür beschrieben, die mir besonders wichtig erscheinen.

1. Die Forschenden legen ihre Ausgangsperspektive offen, indem sie wichtige Einflüsse auf ihre Sicht des Forschungsgegenstandes beschreiben. Diese Sicht hat

²³¹ Siehe auch Abb. 4.

²³² Schmidt, Siegfried, J. (1991): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. S. 34 ff; Sandkühler, Hans Jörg (1990): Erkenntnis / Erkenntnistheorie. S. 900f; Störig, Hans Joachim (1985): Weltgeschichte der Philosophie. S. 679 ff; Seeger, Dorothee und Manfred Holodyski (1984): Grundlagen einer materialistischen Theorie der Persönlichkeit. Eine Einführung in die Ansätze von Sève und Leontjew. S. 11 ff.

²³³ Kreiser, Lothar (1990): Wahrheit. S. 755.

²³⁴ Osterloh, Jürgen (1991): Wahrheit, Objektivität und Wertfreiheit in der Erziehungswissenschaft. S. 64; Kreiser, Lothar (1990): Wahrheit, S. 749.

²³⁵ Kreiser, Lothar (1990): Wahrheit, S. 755.

²³⁶ Osterloh, Jürgen (1991): Wahrheit, Objektivität und Wertfreiheit in der Erziehungswissenschaft. S. 155.

wissenschaftliche Anknüpfungspunkte und solche, die sich aus persönlichen Erfahrungen im untersuchten Praxisfeld ergeben. Dabei sollte versucht werden, auch nicht unmittelbar bewußtseinspflichtige Aspekte zu erfassen. In der Einleitung zu dieser Arbeit habe ich meine Sichtweise bereits erläutert. In Kapitel 2 und 3 wurden bedeutsame wissenschaftliche Anknüpfungspunkte dargestellt.

2. Auch die Zielrichtung der Untersuchung hat Einfluß auf die Ergebnisse und muß ebenfalls beschrieben werden. Erkenntnisinteresse und Verwertungsinteresse, die der Studie zugrunde liegen, wurden in Kapitel 3.3 und 3.4 dargestellt.
3. Nachprüfbar sind weiterhin nur solche Aussagen, bei denen der Weg zu ihnen (Strategien, Methoden, Verfahren) beschrieben wird. So kann nachvollzogen werden, ob die wissenschaftliche Vorgehensweise der Zielstellung angemessen war. (Siehe Kap. 4)
4. Es muß plausibel sein, daß die Untersuchungsstrategien und -verfahren prinzipiell geeignet sind, die untersuchten Tatsachen angemessen zu erfassen. Deshalb sind die Erhebungsinstrumente in Kapitel 4.3 und die Durchführung der Untersuchung in Kap. 4.6 beschrieben.
5. Soll ein Realitätsausschnitt dargestellt werden, der nicht beobachtbar ist und kann die Annäherung in der kommunikativen Auseinandersetzung erfolgen, dann muß weitestgehend sichergestellt werden, daß zusammengefaßte, kategorisierte Aussagen der Befragten das wiedergeben, was diese ausdrücken wollten (Vgl. Kap. 4.4).
6. Nicht zu übersehen ist auch der Einfluß der Forschungsarbeit auf die forschende Person selbst, was in meinem Fall zunächst den Ausstieg aus dem Lehrerinnenberuf und eine fortschreitende Umstellung auf die neue Arbeit bedeutete. Meine Perspektiven entwickelten sich ständig weiter. Daraus ergibt sich ein weiteres Postulat: Der Sichtwandel im Forschungsprozeß selbst sollte so weit wie möglich selbstreflexiv festgehalten werden (vgl. Kap. 1 und 4.5)²³⁷.

Zusammenfassung: Zur Qualität der Untersuchung

Die Qualität der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit wird also vor allem von der Transparenz und der Gegenstandsangemessenheit ihrer Durchführung abhängen. Deshalb werden im Folgenden die geplante Vorgehensweise und die Erfahrungen bei der Durchführung beschrieben.

4.2. Das Untersuchungsdesign

Ein weitgehend unerforschtes Untersuchungsthema und die qualitative Fragestellung der Studie legen es nahe, sich möglichst offen dem Gegenstand zu nähern. Dementsprechend geht es auch nicht um die Überprüfung bereits vorhandener Hypothesen, sondern um die Entdeckung von kategorialen Strukturen und erklärenden Konzepten. Vorabfestlegungen durch ein konstruiertes, starres Untersuchungsdesign oder einen geschlossenen Fragebogen würden die Komplexität des Forschungsgegenstandes vorzeitig einschränken. GLASER und STRAUSS²³⁸ haben mit der "Grounded Theory" gerade für noch schwach empirisch

²³⁷ Vgl. auch Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung.

²³⁸ Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1989): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung.

untersuchte Felder ein Forschungskonzept entwickelt, welches die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes vorab möglichst wenig einschränkt. Die Untersuchung wird bewußt als kreativer Forschungsprozeß verstanden. Es kann deshalb auch akzeptiert werden, daß mehrere Forscher durchaus zu verschiedenen Konzepten kommen können. Das Nebeneinander unterschiedlicher Theorien zu ein und demselben Bereich zeigt, daß dies auch bei anderen Theoriebildungsprozessen der Fall ist.

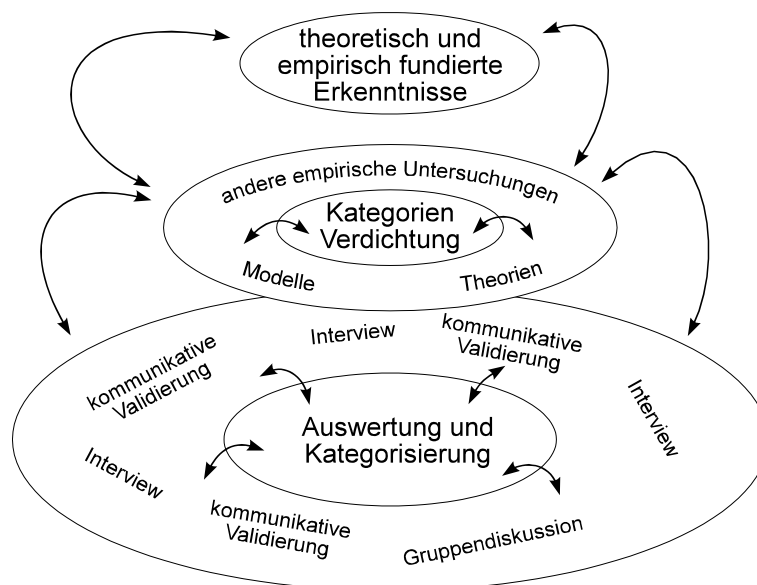


Abb. (22): Der Zusammenhang zwischen Erhebung und Auswertung

In Anlehnung an STRAUSS²³⁹ wurden die in Tiefeninterviews mit einem offenen Gesprächsleitfaden²⁴⁰ erhobenen Daten sofort kategorisiert und die Befunde mit den Befragten besprochen. Die Notwendigkeit einer kommunikativen Validierung ergibt sich aus dem zugrundegelegten Erkenntnisbegriff (siehe S. 69). Allerdings kann der damit hergestellte Konsens über das im Interview Gemeinte nicht als das Ergebnis, sondern nur als eine Stufe im Auswertungsprozeß betrachtet werden²⁴¹. Während der Auswertung entwickelte sich unter Einbezug theoretischer Konzepte ein Kategoriensystem, welches mit jedem Interview dichter wurde. Die personelle Einheit bei Datenerhebung und Auswertung bringt nach STRAUSS synergetische Effekte mit sich, vor allem wenn die Forschenden auch praktisch und theoretisch mit ihrem Gegenstand vertraut sind. Gleichzeitig wirkt die Erfahrung bei der Auswertung auf weitere Interviews (siehe Abb. 22). Es erfolgte gemeinsam mit den Gesprächspartnerinnen und -partnern eine stete Annäherung an den Untersuchungsgegenstand, die tatsächliche Unterrichtsplanung²⁴².

²³⁹ Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung.

²⁴⁰ In Anlehnung an: Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview.

²⁴¹ Kvale, Steinar (1991): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. S. 429f.

²⁴² Tatsachen sind nach Osterloh nicht die erhobenen Daten, vielmehr bedarf das Erhobene einer "Subjekt-leistung", die es deutet und wertet und so zur Tatsache macht. Siehe: Osterloh, Jürgen (1991): Wahrheit, Objektivität und Wertfreiheit in der Erziehungswissenschaft, S. 128 ff. Insofern es also nicht wünschenswert ist, diese subjektive Leistung auszuschließen, ist es sinnvoll, sie im Untersuchungsprozeß aktiv zu nutzen.

Die Auswahl der befragten Lehrpersonen

Die Erhebung zielt, wie gezeigt wurde, auf verschiedene Aspekte: Der Beschreibungsaspekt "Arbeitsbedingungen" macht es sinnvoll, Schulen bezüglich ihrer Lage und Größe so auszuwählen, daß sie möglichst die Gesamtsituation in Baden-Württemberg repräsentieren. Der Beschreibungsaspekt "Vorgehensweise" legt es nahe, zumindest darauf zu achten, daß sämtliche bestimmbar Merkmale von Lehrpersonen bei der Auswahl der Befragten berücksichtigt werden, die im Hinblick auf die Vorgehensweisen bei der Unterrichtsplanung möglichst große Varianz erwarten lassen. Denn nach STRAUSS ergibt gerade diese Vielfalt Anhaltspunkte für die Kategorienbildung (Verteilung und Personenbeschreibung siehe Anhang). Aus beiden Aspekten resultieren Spielräume für die Ausführungsweise der Tätigkeit²⁴³, in diesem Fall der Unterrichtsplanung. Diese Spielräume sind wiederum für die Art des Umgangs mit dem Innovationsimpuls Bildungsplan und die subjektive, gestaltende Nutzung der Möglichkeitsräume bedeutsam, also unter dem Bewertungsaspekt der Erhebung. Sie bilden die Handlungskontexte, "in welchen diese Tätigkeiten stehen, und aus welchen heraus die subjektive Bedeutung des Handelns der Person vernünftig/verständlich und damit nachvollziehbar und kritikfähig gemacht werden soll".²⁴⁴

Folglich kann die Planungstätigkeit von Lehrkräften nur als Bestandteil des jeweiligen Schulsystems in seiner konkreten Ausprägung am jeweiligen Ort der Arbeit betrachtet werden. Die Beschreibung der Vorausplanungstätigkeit von Lehrkräften erfordert demnach, sie in Interdependenz mit ihren konkreten Rahmenbedingungen zu reflektieren. Es darf also keiner der genannten Aspekte isoliert betrachtet werden. Die Darstellung der Arbeitsbedingungen durch die Befragten enthält stets deren Wertung, welche wiederum auf der Grundlage des jeweiligen subjektiven Erfahrungshintergrundes erfolgt. Dies ist für die Auswahl der Befragten von Bedeutung, weil unterschiedliche Lehrkräfte dieselben objektiven Bedingungen durchaus unterschiedlich nutzen, indem einerseits die vorhandenen Handlungsmöglichkeiten mehr oder weniger ausgeschöpft werden und andererseits an der Erweiterung des eigenen Verantwortungsbereichs gearbeitet oder Verantwortung eher delegiert wird²⁴⁵. Eine noch so perfekte Quotierung könnte diese subjektiven Bedingungen der Unterrichtsplanung nicht darstellen.

Es ist allerdings möglich, all diejenigen Lehrpersonen von Interviews auszuschließen, denen nichts an der Entwicklung ihrer Arbeit liegt, die diese nur als Job betrachten, von denen also auch nicht zu erwarten ist, daß sie den neuen Lehrplan umsetzen. Ihre Aussagen wären für die Beschreibung, wie Lehrerinnen und Lehrer mit dem Lehrplan umgehen und wie sie die Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Arbeit nutzen, allenfalls als Negativbeispiele sinnvoll. Auf diese "Vollständigkeit" will ich hier verzichten, weil sie zur Weiterentwicklung der Schule nichts beiträgt. Allerdings habe ich darauf Wert gelegt, wenn möglich in der so vorab definierten Zielgruppe Lehrkräfte mit sehr unterschiedlichen Vorgehensweisen zu finden. Dies konnte durch eine kurze telefonische Vororientierung über den Unterricht der jeweiligen Befragten geklärt werden.

Um ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer zu erreichen, die bereit sind, den Impuls des neuen Bildungsplans aufzugreifen, bat ich die Mittlerinnen und Mittler, Lehrkräfte zu finden, die bereits mit dem neuen Bildungsplan experimentieren, obwohl dies noch nicht vorgeschrieben war. So wurde versucht, Personen zu finden, die bereit sind, Neues anzunehmen.

²⁴³ Rudolph, Evelin; Schönfelder, Edelgard und Winfried Hacker (1987): Tätigkeitsbewertungssystem. Geistige Arbeit. S. 7.

²⁴⁴ Kempf, Wilhelm (1992): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung. S. 100.

²⁴⁵ Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang vom doppelten Möglichkeitsraum. Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie, S. 370.

Um den Aspekt des "Überweisungsverfahrens" an die Sonderschulen für Lernbehinderte als wesentlichen Bestandteil dieser Schulart nicht von vornherein zu vernachlässigen, wurden ausschließlich ausgebildete Sonderschullehrkräfte ausgewählt. Eine Quotierung, die die Auswahl der Befragten bezüglich ihrer äußerlichen Bedingungen (Geschlecht, Alter, Verteilung auf Oberschulämter, Schulgröße, Einzugsgebiet ländlich/städtisch) eng an deren Verteilung in der Grundgesamtheit anlehnt, dient in diesem Fall nicht der Herstellung von Repräsentativität, sondern dem Erreichen einer deskriptiven Vielseitigkeit. Sie führte allerdings dazu, daß analog zu den Geschlechterverhältnissen unter den ausgebildeten Sonderschullehrkräften wesentlich mehr Männer als Frauen befragt wurden. Der zusätzliche Auswahlaspekt positive und frühzeitige Aufnahme des Innovationsimpulses Bildungsplan schränkte die Vielfalt auf potentielle Erneuerer ein.

Zur Wahl geeigneter Methoden

Empirische Untersuchungen zur Unterrichtsplanung, zu subjektiven Theorien oder zum Denken im Lehrerhandeln haben sich je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlicher Methoden bedient²⁴⁶. Die meisten Studien arbeiteten mit der Methode des "Lauten Denkens", um nicht beobachtbare Kognitionen zu erfassen. Methodische Probleme bereitet dabei die Überforderung, die mit der Zusatzaufgabe des Lauten Denkens während der Handlung entsteht. Der Handlungsvorgang wird gestört. WAGNER und KOCH-PRIEWE²⁴⁷ arbeiteten deshalb mit einer Version nachträglichen Lauten Denkens. Der Arbeitsvorgang wird auf Video aufgenommen und die Beobachteten berichten nachher beim Ansehen des Videos über ihre Gedanken, die sie während der Arbeit hatten.

Allerdings wurde nur bei CLARK und YINGER²⁴⁸ die längerfristige Unterrichtsplanung in der Realsituation beobachtet. In den meisten Studien erhielten die Lehrkräfte spezielle, mehr oder weniger reduzierte Planungsaufgaben. Oft war eine künstliche Klassensituation vorgegeben²⁴⁹. Solche Experimente führten dann auch dazu, daß die Lehrkräfte stark am Stoff und wenig auf Schüler bezogen planten²⁵⁰. Der überwiegende Teil der vorliegenden Untersuchungen bezieht sich aber lediglich auf das (je nach theoretischem Ansatz) Planen, Denken, Problemlösen etc. im Unterricht selbst.

Gemäß der Zielsetzung der Studie, die reale längerfristige Vorausplanungsarbeit zu analysieren, scheiden von vornherein Experimente mit Planenden aus. Sie reduzieren die in der Realsituation vorhandene Komplexität. Indem sie einen ausgewählten Unterrichtsausschnitt planen lassen, erzeugen sie eine neue Planungswirklichkeit. Die externe Validität der Untersuchung leidet²⁵¹.

Die Unterrichtsplanung wird von den Lehrkräften häufig zuhause erledigt und kann somit stark mit privaten Tätigkeiten vermischt sein. Daraus folgt, daß beobachtende Unter-

²⁴⁶ Aufstellungen über die verwendeten Methoden finden sich bei: Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. S. 31 ff,

Koch-Priewe, Barbara (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. S. 5 ff,

Wengert, Hans-Gert (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern, S. 58 ff,

Terhart, Ewald (1984): Psychologische Theorien des Lehrerhandelns. S. 6 ff.

²⁴⁷ Koch-Priewe (1986): subjektive didaktische Theorien von Lehrern.

Wagner, Angelika C.; Maier, Ingrid; Uttendorfer-Marek, Susanne und Renate Weidle (1981): Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht.

²⁴⁸ Yinger, Robert (1977): A Study of Teacher Planning; Clark, Christopher M. und Robert J. Yinger (1979): Teachers Thinking. S. 231 ff; Yinger, Robert (1979): Routines in Teacher Planning. S. 163 ff.

²⁴⁹ Dieselbe Feststellung trifft auch Wengert. Welche Studien dies betrifft siehe: Wengert, Hans-Gert (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern, S. 50 ff.

²⁵⁰ Siehe hierzu auch Bromme, Rainer (1992b): Aufgabenauswahl als Routine.

²⁵¹ Siehe z. B. Kempf, Wilhelm (1992): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung, S. 103.

suchungsmethoden stark in die Privatsphäre eingreifen würden. Dies um so mehr, als der dann zu wählende Zeitraum mindestens mehrere Monate umfassen müßte, um die längerfristige Planung in ihrer Verschränkung mit der alltäglichen erfassen zu können²⁵². Durch eine Kombination einer solchen Langzeitbeobachtung mit Methoden wie der des nachträglichen Lauten Denkens wären allerdings sehr detaillierte Beschreibungen der Vorausplanung möglich. Dazu müßte es aber gelingen, den Beobachtungskontext (Videoaufnahme etc.) relativ natürlich und die Beziehungsebene zwischen Forscherin und Lehrkräften im gesamten Untersuchungsprozeß positiv zu gestalten. Ein Nachteil einer solchen Vorgehensweise bleibt jedoch ihr zeitlicher Aufwand. Es stellt sich die Frage, ob die so erreichbare Detailliertheit der Aussagen notwendige Voraussetzung für die hier angestrebte Beschreibung der Planungsarbeit ist.

Wissen Lehrkräfte, was sie tun?

Aufgrund der erkenntnistheoretischen Vorüberlegungen, gestützt durch die Erfahrungen empirischer Studien²⁵³, kann davon ausgegangen werden, daß Lehrkräfte ihre Tätigkeiten selbst beschreiben können. Diese Aussagen stellen subjektive Bewertungen dar, subjektive Modelle, die somit die subjektiven Erfahrungen enthalten. Lediglich nichtbewußtseinspflichtige Anteile bedürfen zu ihrer Beschreibbarkeit einer intensiven Auseinandersetzung, die aber auch dialogisch angeregt werden kann²⁵⁴. Bei einer solchen dialogischen Vorgehensweise nimmt die Detailliertheit der Beschreibung auf der am wenigsten bewußtseinspflichtigen Ausführungsebene ab. Der objektive Anteil einzelner Operationen an der Gesamttätigkeit kann daher im Dialog nicht ermittelt werden. Beispielsweise kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie hoch der Anteil abgrenzbarer ordnender Handlungen an der gesamten Planungstätigkeit ist. Aussagen über den Zeitbedarf bleiben im Dialog ebenfalls ungenau.²⁵⁵ Die Untersuchung befaßt sich demgegenüber jedoch mit den Zielstellungen und Strategien der Lehrerinnen und Lehrer im Handlungsfeld Unterrichtsplanung und nur in diesem Zusammenhang mit dem methodischen Repertoire.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es also nicht, Details auf der Ebene der Operationen zu beschreiben. Vielmehr geht es um eine komplexe Darstellung der Planungstätigkeit und um die Art und Weise, wie Lehrpersonen ihre künftigen (doppelten) Möglichkeitsräume²⁵⁶ vorwegnehmend bewerten, nutzen und ausbauen. Für die Untersuchung dieser Fragestellung eignet sich eine dialogische Erhebungsmethode wesentlich besser als Beobachtung, da im Dialog die individuelle Bewertung und damit der Sinn, welcher der Tätigkeit beigemessen wird, ebenso zur Sprache kommt wie die Gefühle des Subjekts gegenüber dem jeweiligen Sachverhalt.²⁵⁷ Darüber hinaus wird weniger Zeit benötigt, so daß eine ausreichend große Anzahl von Lehrkräften befragt werden kann, um wenigstens

²⁵² Clark und Yinger stellen ebenfalls fest, daß eine solche mehrmonatige Dauerbeobachtung nötig ist, um mit dieser Methode zu angemessenen Ergebnissen zu kommen. Siehe: Clark, Christopher M. und Robert Yinger (1979) *Teachers Thinking*.

²⁵³ Z. B. Rudolph, Evelin u. a. (1987): *Tätigkeitsbewertungssystem*. Ebenso: Wengert, Hans-Gert (1989): *Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern*.

²⁵⁴ Siehe: Rudolph, Evelin, u. a. (1987): *Tätigkeitsbewertungssystem*. S. 8.

²⁵⁵ Der Zeitbedarf wurde jedoch bereits in Untersuchungen für andere Schularten erfaßt. Siehe Zusammenstellung bei: Bromme, Rainer (1992b): *Aufgabenauswahl als Routine*, S. 539 sowie Kischkel, Karl-Heinz (1984): *Zur Arbeitssituation von Lehrern*.

²⁵⁶ Siehe: Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*, S. 370 ff.

²⁵⁷ Leontjew unterscheidet Gefühle von Emotionen. Emotionen als situative Bewertungen vermitteln dem Subjekt die Motive seiner Tätigkeit (Antriebsfunktion) und den persönlichen Sinn (Orientierungsfunktion). Gefühle bezeichnen hingegen die "verallgemeinerten, stabilisierten affektiven Beziehungen des Subjekts zu einem Sachverhalt". Matthäus, Wolfhart (1988): *Sowjetische Denkpsychologie*, S. 575.

die Vielfalt der offensichtlichen äußeren Umstände der Planungstätigkeit einigermaßen zu erfassen.

Schließlich kann die zusätzliche Auswertung der Pläne, wenn sie symbolisierte Planungsergebnisse und keine Pseudopläne für die Vorgesetzten sind, im Gespräch weitere Anknüpfungspunkte an die zurückliegende Planung bieten. Bei der Frage nach der Entwicklung des beruflichen Werdegangs wird zur Gliederung auf vorher erfragte äußerliche Sequenzen zurückgegriffen, um der Gefahr einer oberflächlichen nachträglichen Glättung entgegenzuwirken.

Außerhalb dessen, was einzelne Lehrpersonen über ihre Strategie zur Bewältigung neuer Anforderungen im Innovationsprozeß aussagen, spielt für dessen Gelingen im Gesamtsystem auch die Meinungsbildung in wichtigen Gruppen dieses Systems eine Rolle. Zwar haben sowohl der Verband Deutscher Sonderschulen als auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft den neuen Bildungsplan insgesamt begrüßt. Dennoch bildeten sich unterhalb der offiziellen Berufsverbände und der Schulverwaltung informelle, relativ unkontrollierbare Gruppenmeinungen²⁵⁸. Um diese zu erfassen, eignen sich Gruppendiskussionen mit relativ integrierten kleineren Personengruppen (Realgruppen)²⁵⁹. Aus ökonomischen Gründen konnten jedoch nur zwei Gruppendiskussionen dieser Art durchgeführt werden.

Zusammenfassung: Kontinuierliche Annäherung an den Untersuchungsgegenstand

Das offene Untersuchungsdesign zeichnet sich dadurch aus, daß es strukturell und qualitativ auf das Untersuchungsziel abgestimmt ist. Durch das Ineinandergreifen von Interview, Auswertung, kommunikativer Validierung und Kategorienbildung verdichten sich im Laufe der Untersuchung die Hypothesen über die Möglichkeiten, die eigenen Gestaltungsspielräume im Lehrberuf gezielt (geplant) zu erweitern.

4.3. Die Erhebungsinstrumente

Kernstück der empirischen Untersuchung sind die leitfadengestützten offenen Tiefeninterviews. Gemäß der Forschungsstrategie wurden darüber hinaus Unterlagen der Befragten, auf die sie sich im Gespräch bezogen, mit untersucht. Eindrücke über Rahmenbedingungen sowie meinen emotionalen Gesamteindruck hielt ich ohne Leitfaden nach dem Interview fest.

Ziel der Interviews ist es, die subjektive Sicht der Planungstätigkeit von Lehrpersonen an Sonderschulen für Lernbehinderte in ihrer Vielschichtigkeit zu erschließen. Darüberhinaus wurden zur Ergänzung zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Sie sollten vorhandene informelle Gruppenmeinungen von Betroffenen über die Bedingungen der Unterrichtsplanung und die Umsetzbarkeit des neuen Bildungsplans zutage bringen.

Die folgenden Abschnitte stellen die Entwicklung der Leitfäden für beide Methoden dar. Durch diese Vorarbeit erfolgte eine begriffliche Klärung des Untersuchungsfeldes, der

²⁵⁸ Siehe hierzu z. B. Malik, Fredmund (1989): Strategie des Managements komplexer Systeme. S. 210 ff.

²⁵⁹ Dreher, Michael und Eva Dreher (1991): Gruppendiskussionsverfahren, S.186.

Fragerichtungen und eine Vorwegnahme eventueller Schwierigkeiten während der Gespräche.

Entwicklung des Leitfadens für die offenen Einzelinterviews

Für die Entwicklung eines Interviewleitfadens habe ich zunächst die in Kapitel 3.3 dargestellten drei Aspekte thematisch um Kategorien aus didaktischen Modellen²⁶⁰ und dem Tätigkeitssystem Geistige Arbeit²⁶¹ ergänzt.

Erprobung des Leitfadens in einem Interview mit der Forscherin selbst

Um herauszufinden, wie ein solcher Leitfaden zur Praxis der Unterrichtsplanung paßt, ob es also gelingt, mit Hilfe dieses Instrumentes alle vier zu Beginn von Kapitel 4 genannten Befragungsaspekte ins Gespräch zu bringen, ließ ich mich mit diesem Leitfaden von einem erfahrenen Interviewer selbst befragen.

In diesem ersten offenen Interview fiel es mir schwer, die Vielschichtigkeit meiner eigenen Vorausplanungstätigkeit überhaupt zu erkennen. Mir wurde klar, wie routinisiert dieser Teil meiner Arbeit war.²⁶² Irgendwie hatte die Planungsarbeit immer geklappt, aber wie ich im einzelnen dabei vorgegangen war, erschien kaum mehr nachvollziehbar. Es bestand die Gefahr, eine Planungsversion zu konstruieren, die zwar in sich stimmig war, aber von meiner tatsächlichen Arbeit doch stark abstrahierte. Um mich meiner Realität zu nähern, half es mir, Planungsunterlagen hinzuzunehmen und mich daran konkret zurückzuerinnern, wie es zu diesen Unterlagen gekommen war und wozu sie dienen sollten.

Ein weiteres Problem war in diesem ersten Interview, daß ich es nicht gewohnt war, über meine Vorausplanungstätigkeit detailliert und strukturiert zu sprechen. Um diese Situation zu entschärfen, griff ich zu Visualisierungstechniken (z. B. Mind Mapping²⁶³). So gelang es mir, allmählich Strukturen meiner Planungstätigkeit zu entdecken. Gleichzeitig wurde mir aber auch klar, daß diese Strukturen nicht fest sind, sondern mit den äußeren Bedingungen korrespondieren wie mit Zeitdruck, Inhalt, Materiallage etc. und daß sie sich permanent entwickeln.

Die Entdeckung dieser Planungsvariabilität war mir zuerst nicht sehr angenehm und ich verspürte wiederum den Wunsch, eine glatte und eindeutige Darstellung meiner Unterrichtsplanung zu konstruieren. Ich bemerkte, daß ich mich sträubte, die Erweiterung meiner schulischen Handlungsmöglichkeiten, die ich sehr wohl gezielt betrieben hatte, als Teil der Unterrichtsplanung zu betrachten. Die Vorstellung davon, was Planung sein soll, war immer noch von den einst durch Schulräte gesetzten Maßstäben dominiert. Danach war das Ergebnis der Planung ein schriftlicher Plan, z.B. der Stoffverteilungsplan oder Unterrichtsskizzen nach einem vorgegebenem Schema. Meine tatsächliche Planungsarbeit hingegen war wesentlich flexibler und offener.

²⁶⁰ Carle, Ursula (1993b): Längerfristige Unterrichtsplanung. Übersicht siehe Anhang, S. 229.

²⁶¹ Rudolph, Evelin, u. a. (1987): Tätigkeitsbewertungssystem. Geistige Arbeit.

²⁶² Vgl. auch Bromme, Rainer (1992a): Der Lehrer als Experte.

²⁶³ Beispiel siehe bei Beyer, Maria (1993): Brain Land, Mind Mapping in Aktion. S. 139.

Erkenntnisse zur gestuften Strukturierung des Interviews als Grundlage für die Leitfadenkonstruktion

Die Erfahrungen aus diesem Selbstinterview und aus zwei weiteren Interviews arbeitete ich anhand der einschlägigen Literatur zu einem Interviewleitfaden²⁶⁴ auf. Aber auch Anregungen aus Erfahrungen mit biographischen Interviews, von denen Regina BECKER-SCHMIDT (Universität Hannover) auf einem Seminar der Hans-Böckler-Stiftung in Bonn berichtete, gaben mir zusätzliche Gestaltungsimpulse²⁶⁵.

Danach ist es zunächst wichtig, daß das Ziel des Interviews zu Anfang klar definiert ist, nämlich gemeinsam ein Bild über die individuelle realistische Planungstätigkeit der Befragten in ihrer Vielschichtigkeit, Uneinheitlichkeit und mit den im Hinblick auf den neuen Lehrplan intendierten Veränderungen herzustellen. Vertrauen ist hierfür unbedingte Voraussetzung. Wo dies nicht gegeben ist, kann ein Interview nicht verwertet werden. Das Interview muß an die reale Planungssituationen anknüpfen, um Rückerinnerungsmöglichkeiten zu eröffnen. Im Laufe des zurückliegenden Planungsprozesses entstandene Materialien sollten deshalb hinzugezogen werden, weil aus ihnen feste Eckpunkte für die Diskussion gewonnen werden können. Darüber hinaus ermöglichen sie eine eventuell nötige Abgrenzung der Planungsergebnisse für die Schulaufsicht von den echten Planungen. Es wurde folgendermaßen verfahren: Die Materialien gingen als Kopien oder Beschreibungen in die Auswertung mit ein. Einige Lehrkräfte zögerten erwartungsgemäß, ihre unterrichtsrelevanten Planungsergebnisse als Kopie zur Verfügung zu stellen. In solchen Fällen habe ich versucht, diese Unterlagen im Gespräch zu beschreiben, um später für die Auswertung zumindest auf diese Beschreibung zurückgreifen zu können. Zusätzlich hielt ich Eindrücke aus dem Klassenzimmer fest, die als Kontext eine Rolle im Interview gespielt haben. Auch über die Atmosphäre des Gesprächs fertigte ich kurze Notizen für die Auswertung an. Bei der Frage nach der biographischen Entwicklung der Unterrichtsplanung wurde an Stationen im Werdegang angeknüpft, der vorher bereits anhand des Personalfragebogens (siehe S. 81) erhoben worden war.

Durch derartige Strukturierungshilfen soll verhindert werden, daß die Befragten mangels Bewußtheit der eigenen Planung ein Modell von Planung entwickeln, das nicht ihre Arbeit widerspiegelt. Damit keine einheitliche Struktur der Planung unabhängig von äußeren Einflüssen suggeriert wird, sollte nicht nach den Regeln der Planungsarbeit, sondern nach Heuristiken gefragt werden²⁶⁶. Gelegentlich können bildhafte Analogien die Interviewten auf ihre eigene Spur bringen.²⁶⁷ Um den Strukturelementen des persönlichen Planens trotz hoher nicht bewußtseinspflichtiger Anteile auf die Fährte zu kommen, sind Strukturierungshilfen förderlich. Dazu zählen verbale strukturierende Zusammenfassungen, die Erinnerung an einzelne Vorkommnisse oder die Visualisierung (Mind Mapping) des Besprochenen.

²⁶⁴ Siehe insb. Witzel, Andreas (1982): Das Verfahren der qualitativen Sozialforschung.

²⁶⁵ Siehe auch: Becker-Schmidt, Regina und Helga Bilden (1991): Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung.

²⁶⁶ Z. B.: Welche Überlegungen stellen Sie an, wenn Sie am Schuljahresanfang eine neue Klasse vor sich haben?

²⁶⁷ Z.B. Wenn Sie einen Urlaub in einem fremden Land planen, unternehmen Sie sicherlich einiges, um gewappnet zu sein. Was tun Sie, wenn Sie eine neue Klasse bekommen?

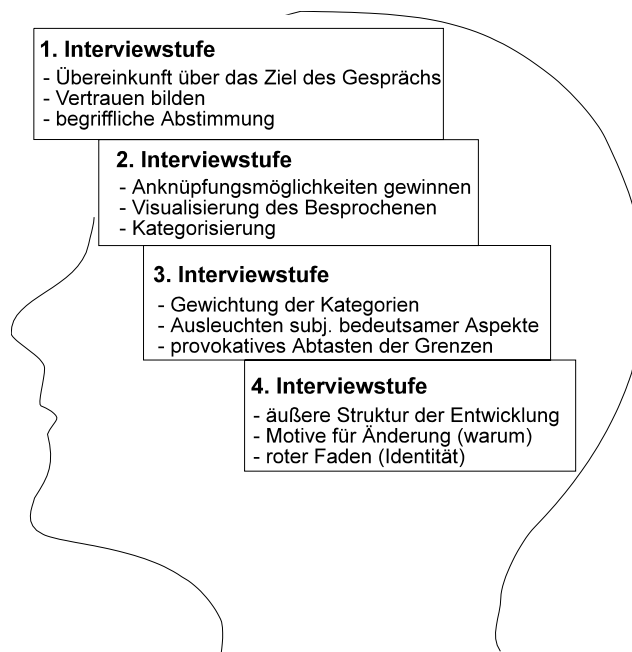


Abb. (23): Stufen der strukturierenden Bewußtmachung im Interviewprozeß

Die Ergebnisse dieser Strukturierung stellen dann eine neue Diskussionsgrundlage für die gemeinsame Annäherung an die umfassende Vorausplanungswirklichkeit der Befragten dar. Im weiteren Interview dienen sie als kategoriales Gerüst, das immer weiter ausgeleuchtet²⁶⁸ wird und als Bezug für die weitere Diskussion dient. Die Begrifflichkeit der Befragten sollte dabei akzeptiert, beispielhaft ausgebaut und im Gespräch verwendet werden. Das beugt Mißverständnissen auf der Begriffsebene vor, die den Gesprächsfluß hemmen oder zu Fehlinterpretationen in der Auswertung führen würden. Die Klarheit der Begriffe muß im Interview auch deshalb angestrebt werden, weil im vertrauensvollen Gespräch die Gefahr besteht, vorschnell über Ungeklärtes Übereinkunft zu unterstellen.

WITZEL²⁶⁹ hebt hervor, daß es wichtig ist, dem Gesprächsfaden der Interviewten zu folgen, um überhaupt Nichtbewußtseinspflichtiges erfassen zu können. Dieser 'natürliche' Gesprächsverlauf kann als persönlicher Erinnerungsweg aufgefaßt werden. Abzweigungen aufgrund von Leitfadenvorgaben können auf verzögernde Irrwege führen. Andererseits besteht ein theoretisches und ein empirisches Hintergrundwissen der Interviewerin. Daraus ergeben sich im Dialog neue Fragen, die ins Gespräch auch dann eingehen sollen, wenn sie im Leitfaden nicht vorgedacht wurden. Es muß demnach ein Weg gefunden werden, wie beides in einem fruchtbaren Dialog zusammenkommen kann: der Erinnerungsweg der Befragten und die thematischen Interessen der Interviewerin. Der Interviewleitfaden kann demnach keinesfalls ein Gesprächs-, sondern lediglich ein Gedächtnisleitfaden für die Forscherin sein. Er erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder auf die eine bestimmte Reihenfolge der Inhalte.

²⁶⁸ Siehe auch: Guba, Egon G. und Yvonna S. Lincoln (1981): Effective Evaluation. Strategien, um Kategorienfelder auszuleuchten, siehe S. 98 ff: Divergence Strategies: Extending, Bridging and Surfacing.

²⁶⁹ Witzel, Andreas (1982): Das Verfahren der qualitativen Sozialforschung, S. 90.

Die Themen des Leitfadens

Gemäß der Funktion des Leitfadens sind die Themen nicht endgültig und sehr weit gefaßt. Alles, was an "Pläne für den Schulrat" erinnern könnte, wurde gemieden, um die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner nicht auf ein falsches Gleis zu locken. Die folgenden Themen wurden in den Leitfaden aufgenommen:

1. Wie wird geplant?
 - Planungsphasen: zyklisch oder linear
 - zeitliche und zweckbezogene Gliederung der Planungsarbeit
 - Planungsgegenstände, Tiefe und Breite der Überlegungen, Schülerorientierung
 - jeweils verwendete Hilfsmittel
 - jeweils entstandene Pläne
 - Kooperation in den einzelnen Planungsphasen
 - Ineinandergreifen verschiedener Planungsphasen
 - unverzichtbare und verzichtbare Planungsphasen / Planungsinhalte
 - Nutzen der Planung
2. Objektive und subjektive Bedingungen
 - förderliche Bedingungen versus Einschränkungen zukünftiger Arbeit
(Stichworte: Zeit, Finanzen, Ergonomie, Arbeitsmittel, Arbeitsplatz, Schulklima, Gesundheit, Privatleben, Weiterbildung, Kollegium, Schulaufsicht, Schultart, Schülerinnen und Schüler etc.)
 - der neue Bildungsplan als neue Bedingung: erwartete positive und negative Einflüsse auf die zukünftige Arbeit
(Stichworte: zentrale Veränderungen, geplante Umsetzung, "natürlich" oder systematisch aufgebautes Lernangebot, Wünsche an "Handwerkszeug" für den neuen Bildungsplan, die Materialsammlung, die kollegiale Zusammenarbeit)
 - eigene Bedürfnisse und ihre Bedeutung für die Planung der künftigen Arbeit
(Stichworte: Lieblingsthemen, Lieblingsmethoden, Lieblingsfächer, persönliche Belastbarkeit, Strategien der Bewältigung von neuen Aufgaben)
3. Individuelle Entwicklung der Planungsarbeit im Laufe des Berufslebens
 - Beschreibung der Planung in einzelnen Berufsphasen: Referendariat, unmittelbar nach der 2. Staatsprüfung, wichtige Veränderungen bis heute
 - Motoren oder Bremsen der Weiterentwicklung, Stichworte: Literatur, Fortbildung, Kollegen, Wertschätzung der Arbeit durch andere, veränderte Klasse, neue Schule, Räume, Materialien, Lehrplanwechsel, Schulaufsicht, Privatleben
4. Abschließende zusammenfassende Bewertung der Planungsarbeit, Stellenwert der Planungsarbeit, ihre Bedeutung für die gesamte Berufstätigkeit

Obwohl der Charakter des Leitfadens nur als Themenkatalog und Gedächtnisstütze für die Interviewerin gedacht war, wurden die einzelnen Komplexe aus Gründen einer besseren Klärung des Problemfeldes in Unterbereiche und sogar in Einzelfragen ausformuliert (siehe Anhang). Allerdings habe ich die Leitfadenformulierungen in keinem einzigen Fall wörtlich verwendet. Lediglich die oben dargestellte knappe Themenübersicht diente während des Gesprächs als Gedächtnisstütze.

Der Personalfragebogen für die Einzelinterviews

Zu Beginn eines jeden Interviews wurde ein Kurzfragebogen eingesetzt, mit dem biographische und berufliche Daten mündlich abgefragt wurden. Die Ergebnisse (siehe Anhang) zeigen die Nähe des Samples zur Grundgesamtheit bezüglich der beim statistischen Landesamt verfügbaren Daten. Der Personalfragebogen hatte für die Interviewerin die Funktion, Anknüpfungspunkte für einen Gesprächseinstieg zu finden. Für die Gesprächspartner/-innen brachte er eine erste geistige Hinwendung zum Untersuchungsgegenstand.

Im einzelnen enthielt er folgende Punkte:

- Deckblatt mit Interview-Daten und Text "Gesprächsbegründung"
- Information über die Art des Gesprächs, der Dokumentation und Zusicherung der Diskretion
- Information über den Inhalt des Gesprächs, Dauer, Folgetermine
- Warum diesen Fragebogen?
- Zur Person und zum beruflichen Werdegang
- Die aktuelle Schulsituation des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin
- Spezifizierung der momentanen dienstlichen Aufgaben
- Fortbildungsaktivitäten
- Von der ersten Interview-Ankündigung bis heute: Zur Vorbereitung der Befragten auf das Interview
- Hinführung zum Thema Unterrichtsplanung

Gesprächsleitfäden für die Gruppendiskussionen

Die Fragestellung der Gruppendiskussionen unterscheidet sich von derjenigen der Interviews. Hier sollten die informellen Meinungen von zwei Gruppen im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Lehrplans herausgearbeitet werden. Welche Veränderungschancen bietet diese Situation? Welche Ziele verfolgen die Gruppenmitglieder? Wo liegen Hemmnisse, die diesen Zielen entgegenwirken? Wie wird der neue Lehrplan konkret von dieser Gruppe aufgenommen?

Es wurden zwei verschiedene, jeweils schon länger bestehende Gruppen ausgewählt, da mich interessierte, wie Gruppen, die sich über die Arbeit an Sonderschulen gefunden haben, im Unterschied zu einzeln befragten Individuen die Möglichkeit, Veränderungen zu planen, beurteilen. Die erste Gruppe bestand aus einem (fast kompletten) Kollegium einer kleinen Landschule, das sich gemeinsam für die Diskussion zur Verfügung stellte. Hier wurden die obigen Fragen auf dem Hintergrund des Profils dieser Schule diskutiert. Die zweite Gruppe bestand aus Lehrkräften verschiedener Schulen, die sich als Experten zusammengefounden hatten. Auch diese Gruppe arbeitete schon seit länger Zeit zusammen.

Der Leitfaden für das Gespräch mit dem Kollegium enthielt die Themenkomplexe des Interviewleitfadens mit Ausnahme der Fragen zu den individuellen Planungsstilen. Für die Expertengruppe wurden folgende Fragen formuliert: Welche Zielsetzungen für pädagogische Veränderungen befürworten die Gruppenmitglieder? In welcher Beziehung werden diese Ziele zum neuen Lehrplan gesehen? Wo vermuten die Gruppenmitglieder die bedeutsamsten Hemmnisse für die Umsetzung schülerorientierter Zielsetzungen? Die Diskussionspunkte wurden jeweils durch provozierende Thesen eingeführt, so daß unterschiedliche Standpunkte in der Gruppe zum Tragen kommen konnten und eine kritische Diskussion ausgelöst wurde.

***Zusammenfassung: Geeignete Erhebungsmittel für die offene Befragung -
Personalfragebogen, thematischer Gedächtnisleitfaden und das Stufenmodell
strukturierter Bewußtmachung***

Die Entwicklung der Leitfäden und des Personalfragebogens brachte eine weitere Klärung der Fragestellung, mußten hier doch Praxis und Theorie gedanklich zusammengebracht werden. Eine erste Erprobung führte dazu, daß die zunächst vorhandenen Anknüpfungen an Kategorien aus didaktischen Modellen zugunsten einer stärkeren Beachtung des arbeitspsychologischen Aspekts fallengelassen wurden, um nicht die Assoziation zu wecken, hier würde eine normgerechte Planung erwartet. Es entstand ein Themenkatalog, welcher der Interviewerin lediglich als Gedächtnisstütze diente. Hinzu kamen jeweils von Gespräch zu Gespräch neue Impulse aus den vorangegangenen Interviews und deren Auswertung. Auf der strategischen Ebene wurde ein Stufenmodell strukturierter Bewußtmachung entwickelt (siehe Abb. 23), welches es zuläßt, dem inhaltlichen Leitfaden der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners zu folgen und zugleich sicherstellt, daß das Interview nicht ins Unverbindliche abdriftet, sondern die subjektiven Interessen und Handlungsmöglichkeiten klärt.

4.4. Die Auswertungsmethoden

Im Verlauf der Auswertungen von Interviews und Gruppendiskussionen gelangte ich zu drei verschiedenen Analysen:

1. Eine kategoriale, transsubjektive Analyse des Tätigkeitsfeldes Unterrichtsplanung
 2. Eine ganzheitliche, subjektorientierte Analyse der persönlichen Unterrichtsplanung
 3. Eine Analyse gruppenöffentlicher Meinungen zur Planung von Veränderungen
- Die Eigenheiten dieser drei Analysen werden im Folgenden dargestellt.

1. Eine kategoriale transsubjektive Analyse des Tätigkeitsfeldes Unterrichtsplanung

Alle Interviews enthielten aufgrund des Themenleitfadens oder durch die Gesprächspartner und -partnerinnen selbst eingebrachte gemeinsame Kategorien. Diese Kategorien waren jedoch in den einzelnen Gesprächen inhaltlich unterschiedlich gefüllt und hatten abweichende Begrenzungen. Z.B. verstanden die einen unter mittelfristiger Planung eine thematische Vorbereitung, andere den Stoffverteilungsplan. Die kategoriale Auswertung verfolgte nun das Ziel, über alle Subjekte hinweg für einzelne Kategorien das jeweilige inhaltliche Spektrum aufzuzeigen. Diese Auswertungsart "verschluckt" allerdings den ganzheitlichen, subjektiven Zusammenhang der jeweiligen Aussagen, so daß vor allem die subjektive Genese der Zusammenhänge zwischen den ausgestalteten Kategorien und ihrem subjektiven Sinn im unterrichtlichen Gesamtkonzept in der kategorialen Auswertung nicht mehr sichtbar ist. Dennoch wollte ich auf diese Art der Auswertung nicht verzichten, gibt sie doch einen Überblick über die Gemeinsamkeiten und Verschiedenheit der Ansichten und Vorgehensweisen. Darüber hinaus zeigt sie, welches Gewicht einzelne inhaltliche Ausprägungen von Kategorien in der Meinung der Befragtengruppe haben.

Bei der kategorialen Auswertung wurde wie folgt vorgegangen:

Kategorisierung der Interviewinhalte:

Sämtliche Aussagen wurden Themen zugeordnet und unter diesen Themen mit ihrer Kernaussage festgehalten. Die ersten Themen lagen aus dem Gedächtnisleitfaden vor. Die Befragten ergänzten das Themengerüst jedoch auch mit eigenen Themen. Zusätzlich zu den Kernaussagen hielt ich die detaillierten Aussagen in Form von Beispielen fest. So gliederte sich die Auswertung materiell zunächst in Themen mit zugeordneten Kernaussagen der Befragten (Deckblätter) sowie mit den zu den Themen gehörigen Beispielen (Anlageblätter). Dabei mußte beachtet werden, daß Aussagen zugleich zu mehreren Themen gehören können und unterhalb dieser Themen Kernaussagen zu unterschiedlichen Bereichen herausinterpretierbar sind.²⁷⁰

Diese Kategorisierung erfolgte bei den ersten 15 Interviews direkt vom Tonband in die Auswertungsblätter, welche links (vertikal) die Kategorien oder Beispiele und oben (horizontal) eine Leiste mit Gesprächsnummern enthielten. Diese Art der Auswertung erfordert vor allem einen guten Überblick über die sich langsam erweiternden Kategorien²⁷¹. Hierfür wurde eine zusätzliche Übersichtskartei angelegt, die ständig um neu hinzukommende Kategorien und Überkategorien (Themen) ergänzt wurde. Nach 15 Interviews war so viel Material in den beiden Auswertungsordnern, daß das Blättern in den Auswertungsbögen während des Abhörens zu umständlich wurde. Deshalb faßte ich nun alle folgenden Interviews jeweils erst auf Blättern zusammen, die anschließend zerschnitten und den Themen und Kategorien der beiden Ordner zugeordnet wurden.

Kommunikative Validierung:

Die so neu sortierten und zusammengefaßten Aussagen der Befragten wurden mit diesen²⁷² wiederum diskutiert, um Aufschluß über Fehlinterpretationen zu erhalten. Korrekturen trug ich an Ort und Stelle in die Auswertungsblätter ein. Gelegentliche Auswertungsfehler rührten von unter der falschen Gesprächsnummer eingetragenen Kreuzen her oder beruhten auf zu knappen bzw. überspitzten Zusammenfassungen. Beides konnte jeweils direkt und einvernehmlich korrigiert werden.

Technisch wurde bei den Validierungsgesprächen wie folgt verfahren: Alle Auswertungsblätter, welche keine kodierten oder beispielhaften Aussagen der Befragten enthielten, mußten vor dem Gespräch mit Büroklammern zusammengeheftet werden, damit sich das Gespräch nicht durch Suchen nach Aussagen der Interviewten in die Länge zog. Andererseits waren so sämtliche Kategorien zugänglich. Die meisten Gesprächspartnerinnen und -partner wollten nämlich wissen, welche weiteren Kategorien sich bei anderen Interviews ergeben hatten, ob ihre Aussagen nicht auch in Kategorien fallen könnten, die ich für sie nicht berücksichtigt hatte. Fast immer stellte sich jedoch heraus, daß die nicht verwendeten Kategorien auch im Urteil der Befragten nicht paßten.

²⁷⁰ Im Vorfeld hatte ich in einem Seminar der Hans-Böckler-Stiftung mit Dr. Lothar Lappe vom Deutschen Jugendinstitut, München die Frage erörtert, ob die Auswertung per EDV ökonomischer gewesen wäre. Auf einem Personal Computer wäre dies beispielsweise mit einem Programm in der deskriptiven Sprache PROLOG möglich gewesen. Siehe: Huber, Günter, L. (1991): Computergestützte Auswertung qualitativer Daten, S. 245-248. Dies schien mir aus mehreren Gründen nicht vorteilhafter zu sein. Blättern in Listen ist am Bildschirm wesentlich aufwendiger als im Ordner, jedoch deshalb nötig, weil die Kategorien und Überkategorien während der Auswertung kontinuierlich wachsen. So wurden bei der Auswertung je Fall sämtliche bereits bestehenden Kategorien nochmals komplett durchgegangen, um die Aussagen teils zu mehreren Kategorien zuordnen zu können. Außerdem hätte pro Befragtem für die kommunikative Validierung je ein neuer Gesamtausdruck erfolgen müssen, wollten die Befragten doch zum Teil auch die von ihnen nicht "belegten" Kategorien wissen.

²⁷¹ Durch meine Tätigkeit als Auswerterin bei verschiedenen Sozialforschungsinstituten war ich in dieser Art der Auswertung bereits geübt.

²⁷² Nur in einem Fall mußte diese kommunikative Validierung aus Termingründen ausfallen.

Die Validierungsgespräche dauerten beinahe ebenso lange wie die vorausgegangenen Interviews, nämlich zwischen zwei und fünf Stunden. In einigen Fällen zeigte sich auch bereits eine aktivierende Wirkung der Erstbefragung auf die Unterrichtsplanung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner. Sie hatten begonnen, längerfristiger zu planen oder Material für freie Arbeit herzustellen.

Sukzessive Verdichtung des Kategoriennetzes:

Je mehr Interviews in die Auswertungsblätter eingetragen wurden, um so deutlicher schälten sich Unterthemen aus der wachsenden Zahl von Kategorien heraus. In andersfarbigen Überauswertungsbögen wurden schließlich die Kategorien sortiert und zu Unterthemen gruppiert. Daraus ergab sich eine fortlaufende Datenverdichtung.

Da die Auswertung und kommunikative Validierung kontinuierlich möglichst schnell im Anschluß an jedes Interview erfolgte, griffen Kategorienbildung und Erhebung immer wieder ineinander. Fragen und Hypothesen, die sich in Gesprächen und während der Auswertung auftraten, waren stets Anlaß zur Suche nach theoretischen Erklärungen. Das Kategoriennetz mit seinen Themen und Unterthemen verdichtete sich so fortlaufend und wurde in den Interviews reflektiert, da es in die Gespräche als Hintergrundwissen und in die kommunikative Validierung jeweils im Original mit einfloß. Das Ergebnis dieser Auswertung ist eine Übersicht über Bereiche der Unterrichtsplanung und ihrer Rahmenbedingungen, die für alle Gesprächspartnerinnen und -partner relevant sind. Außerdem werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Ausprägung dieser gemeinsamen Bereiche sichtbar. Diese Ergebnisübersicht wird in Kapitel 5 dargestellt. Die Einheit des subjektiven Erfahrungsraumes der einzelnen Befragten geht - wie bereits dargestellt - bei dieser Auswertung verloren. Das Ergebnis kommt in der Praxis so nicht vor.

| Rahmenbedingungen Kollegium \ominus (gelbe Überauswertung) | Gesprächsnummer | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| Destruktives Verhalten im Kollegium | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - Einzelkämpfertum | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - "Du treibst das Niveau hoch" | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - Rankespiele | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| - kein Materialaustausch | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Rahmenbedingungen Kollegium \ominus (weißes Ursprungsblatt) | Gesprächsnummer | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| Destruktives Verhalten im Kollegium | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| "Im Kollegium gibt's beherrschende Kräfte. Die sitzen bei uns vor allem in der Mittelstufe. Wir haben versucht, den Schülern mehr Eigenverantwortung zu geben, aber sobald irgendwo eine Kleinigkeit nicht in geregelten Bahnen läuft, heißt es: Da seht ihr, es funktioniert nicht!" | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| "Ich habe den Lehrer, von dem ich die Klasse übernommen habe, danach gefragt, was er im einzelnen mit den Schülerinnen und Schülern gemacht hat. Da hat er geantwortet: Guck doch ins Klassenbuch. Ich könnte über jeden einzelnen Auskunft geben, was er schon alles kann, aber das will ja keiner wissen." | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| "Bei uns gibt's viele Absprachen, z.B. daß künftig alle Klassen mal ins Schullandheim gehen, oder daß wir gemeinsam Material sammeln und über einen pädagogischen Grundkonsens. Diese Absprachen haben aber nichts mit der Realität zu tun. Niemand hält sich daran." | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Abb. (24): Beispiel Verdichtung des Kategoriennetzes:
Ursprungsblatt und Überarbeitungsbogen

Auf die entdeckten allgemeinen Strukturen kam ich, indem ich die Aussagen der Gesprächspartnerinnen und -partner, wie dargestellt, einzelnen, zum größten Teil vorab bereits theoretisch gewonnenen Themen (siehe Kapitel 3.3) zugeordnet und auf den "kleinsten gemeinsamen Nenner" gebracht habe. Die so gewonnenen Ergebnisse spiegeln, ähnlich wie andere vorausgegangene empirische Studien, ein äußerst negatives Bild der Schule. Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen nur sehr selten nach den Erfordernissen evolvierender Tätigkeiten zu planen. Offenbar sind die Arbeitsbedingungen tatsächlich problematisch. Andererseits fand ich während meiner zurückliegenden Zeit als Lehrerin in der alltäglichen Arbeit trotz ähnlicher Bedingungen immer wieder Wege, etwas zu verändern. Spiegelt das Ergebnis ein Auswertungsartefakt wider? Möglicherweise löst sich dieser Widerspruch auf, wenn man den subjektiven Hintergrund der einzelnen Befragten und die konkreten Verhältnisse an der jeweiligen Schule näher betrachtet. Deshalb werde ich in Kapitel 6 neun exemplarische Einzelfälle näher darstellen.

2. Einzelfallanalysen

Es interessierte mich vor allem, wie bereits (in Ansätzen) subjektorientiert arbeitende Lehrpersonen ihren Unterricht auf dem Hintergrund ihres persönlichen Werdegangs, ihrer individuellen pädagogischen Orientierungen und Prinzipien sowie der aktuellen Arbeitsbedingungen vorausplanen, welche Schwierigkeiten sie dabei vorwegnehmen und wie sie mit Widersprüchen umgehen - kurz gesagt: wie sie Innovationen in ihrer Schule planen und umsetzen. Zu hoch dürfen die Erwartungen allerdings nicht gesteckt werden. Daß Schule trotz der gefundenen negativen Arbeitsbedingungen immer noch "funktioniert", ist nämlich ein Hinweis darauf, daß die Lehrerinnen und Lehrer, ähnlich wie das bei mir auch der Fall war, die problematischen Strukturen irgendwie wegstecken und sich jenen kleinen Bereichen zuwenden, in denen sie etwas bewirken können. In diesen innovativen Nischen müssen die Veränderungen gesucht werden.

Für die Einzelfallanalysen wurden aus jeder Stufe (Unter-, Mittel- und Oberstufe) drei unterschiedliche Gespräche ausgewählt (siehe Kap. 7). Die relativ offene Erhebungsmethode erbrachte zwar in allen Interviews für eine solche Analyse geeignete Informationen. Aus zeitökonomischen Gründen entschied ich mich jedoch für solche Gespräche, die für das Ziel dieser Analyse besonders geeignet erschienen, also eine starke Schülerorientierung der Befragten gezeigt hatten. Die Auswahl spiegelt außerdem die speziellen Bedingungen der drei Schulstufen wider. Zusätzlich habe ich versucht, für jede Schulstufe drei möglichst unterschiedliche Einzelfälle auszuwählen: Zuerst wurde eine Person gewählt, die annimmt, dem Lehrplan entsprechend zu arbeiten, ihm aber um Jahre voraus zu sein. Für diese "Position" konnte ich leider keine Frau unter den Interviewten finden. An zweiter Stelle wird die Planung einer Person beschrieben, die mit dem neuen Lehrplan experimentiert. Und jeweils als dritte Person stelle ich eine nicht lehrplangemäße und dennoch - wie mir scheint - verhältnismäßig schülerorientierte Planung vor. Die letzte Bedingung erfüllten nun überwiegend Frauen unter den Befragten, so daß ich hierfür drei Interviews mit Lehrerinnen ausgewählt habe.

Zwar wäre es möglich gewesen, entlang der kategorialen Auswertungsbögen, in denen jedes Gespräch auch als Ganzes anhand der Gesprächsnummer nachvollziehbar ist, das gesamte Interview nochmals zu rekonstruieren. Es erschien mir aber anschaulicher und authentischer, die ausgewählten Interviews kategorial ungefiltert für die Einzelfallanalysen im ursprünglichen Wortlaut nochmals zu studieren. Dazu wurden diese Gespräche komplett transkribiert und schließlich auf Schlüsselthemen hin erneut untersucht.

Vorhandene Planungsmaterialien, die im Gespräch zu Eckpunkten geworden waren, und meine Aufschriebe über Zustandekommen und Atmosphäre des Interviews sowie über den räumlichen Eindruck im Klassenzimmer flossen in diese Auswertung mit ein. Ziel der Einzelfallanalyse war eine Darstellung, wie Lehrpersonen zum subjektorientierten Unterricht gekommen sind, welche Hindernisse zu überwinden waren und sind, wie das konkrete Lehr/Lern-Arrangement heute aussieht, wie es weiterentwickelt werden soll und welche Art der Planung dafür als sinnvoll erachtet wird. Neben der Bedeutung des neuen Bildungsplans für die Befragten wurden wichtige Aspekte ihrer beruflichen und persönlichen Situation so weit berücksichtigt, wie es für das Verständnis ihres Konzepts notwendig ist. Namen und Daten, die zum Wiedererkennen durch Leserinnen und Leser führen könnten, habe ich allesamt in unsystematischer Weise geändert. Ähnlichkeiten der geschilderten Arbeitsweise mit der von anderen, nicht befragten Lehrkräften sind dennoch nicht ausgeschlossen.

3. Auswertung der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen wurden ebenfalls auf Band aufgezeichnet und zur Auswertung abgehört. Dabei notierte ich die zusammengefaßten Inhalte auf Karten und sortierte diese auf einer großen Pinnwand nach Themen. Allerdings konnten die beiden Diskussionen nicht in die kategoriale Auswertung der Einzelinterviews mit aufgenommen werden, da die Aussagen eine ganz andere Qualität haben. Auf dem Hintergrund der Gruppensituation spiegeln sie zwar das Meinungsspektrum der jeweiligen Gruppe wider. Gegenüber den individuellen Aussagen sind Gruppendiskussionen um ganz persönliche Sichtweisen gekappt. Sie sind begrenzt durch das, was in der Gruppe als akzeptabel gilt. Nicht bewußtseinspflichtige Aspekte der Planungstätigkeit treten nicht in dem Maße zutage wie in den Einzelinterviews. Die Auswertung der Gruppendiskussionen leistet demnach einen speziellen Beitrag zur Erhellung der Fragestellung. Sie zeigt das Spektrum, die Möglichkeitsräume, die in der Gruppe diskutierbar sind. Die Gruppe kann dabei erweiternd oder einschränkend wirken und bildet somit einen Teil der äußeren Planungsbedingungen für die Individuen²⁷³.

4.5. Exkurs: Über das Verhältnis zwischen Wissenschaftlerin und befragten Lehrkräften

Die Qualität einer dialogischen Studie hängt stark von der Beziehungsebene ab. Da die alltägliche Vorausplanungsarbeit der Lehrkräfte in einem Bereich zwischen Beruf und Privatheit angesiedelt ist, muß dieser Bereich besonders sensibel betrachtet werden. Unterrichtsplanung ist keineswegs öffentlich, sondern vollzieht sich in aller Regel alleine und zuhause. Vieles was mit ihr verknüpft ist, ist auch mit dem Privatleben verknüpft: "Werkzeug" und "Werkstatt", die Arbeitszeit und manches Interesse. Gesellschaftlich zeigt sich diese Vermischung beispielsweise darin, daß Lehrern Arbeitsmittel steuerlich nicht als solche anerkannt werden, weil eine private Mitnutzung unterstellt wird. Ein weiteres Indiz ist das weit verbreitete Klischee, der Lehrerberuf ende an der Schwelle des Klassenzimmers und sei so etwas wie ein "Halbtagsjob".

Heikle Gespräche

KISCHKEL²⁷⁴ stellt fest, daß die hohe Arbeitszeit seiner befragten Lehrkräfte keinen bedeutsamen Einfluß auf ihre Arbeitszufriedenheit habe. Er interpretiert das so, daß die Lehrerinnen und Lehrer ihren Freiheitsspielraum in der Zeiteinteilung gut ausnutzen und daher den gegenüber anderen Berufen höheren zeitlichen Einsatz nicht belastend empfinden. Arbeitszeitmaß ist zunächst einmal das Deputat. Was darüber hinaus an Zeit investiert wird, konkurriert subjektiv und objektiv stärker mit der privaten Zeit als das, was innerhalb des offiziellen Arbeitszeitmaßes liegt. Im Lehrberuf ist die Verbindung zwischen Privatem und Beruf bei der Vorbereitungs- und Planungsarbeit allerdings dadurch gekennzeichnet, daß diese täglich notwendig ist, beispielsweise weil kein Arbeitszimmer in der Schule vorhanden ist. Meine Befragung berührt demnach vieles, was Privatsache ist. Privates wird öffentlich thematisiert, sobald es mit dem Beruflichen, das hier beschrieben

²⁷³ Vgl. z. B. Hofstätter, Peter, R. (1973): Einführung in die Sozialpsychologie. S. 339 f.

²⁷⁴ Kischkel, Karl-Heinz (1984): Zur Arbeitssituation von Lehrern, S. 244.

werden soll, verknüpft ist. Es ist daher zu erwarten, daß die Gesprächspartner/-innen durch die Nähe des Gesprächsgegenstandes zur Privatsphäre in einen gewissen Rechtfertigungsdruck geraten. Steht doch die Berufsehre auf dem Spiel, wenn die Untersuchung ergeben sollte, daß zu wenig außerunterrichtliche Zeit in Vorbereitung investiert wird.

Eine weitere berufliche Charakteristik ist die eingeschränkte innerbetriebliche Kommunikation und Kooperation von Lehrkräften. Für Absprachen und Austausch im Rahmen der Vorausplanung sind keine organisatorischen Vorkehrungen getroffen. Der bürokratische Schulverwaltungsapparat sieht Kommunikation zwar auf dem Dienstweg in vertikaler Richtung vor, nicht aber innerhalb der einzelnen Ebenen. Ins Belieben und die vermeintliche Konkurrenz mit der privaten Zeit der Lehrer- und Lehrerinnen gestellt, bedürfen Besprechungen hoher Eigeninitiative und werden durch zeitliche und räumliche Koordinationsprobleme erschwert. Es war deshalb zu erwarten, daß die Kommunikation über Vorausplanung auch dadurch erschwert sein würde, daß Lehrkräfte es nicht gewohnt sind, über ihren Unterricht und dessen Planung zu sprechen.

Zwischen Intimität und Öffentlichkeitswirkung

Für ein ergiebiges Interview ist schon aus den dargestellten Gründen in besonderem Maße eine vertrauensvolle Situation notwendig, die es den Gesprächspartnern und -partnerinnen ermöglicht, als Experten und Expertinnen offen und in ihren eigenen Worten über ihre Planungsarbeit zu berichten. Dies zeigte sich auch darin, daß viele Gesprächspartner/-innen in Vor- und Nachbesprechungen die Hoffnung äußerten, durch ihre Mitarbeit an der Untersuchung einen Beitrag zu mehr öffentlicher Transparenz ihrer Arbeit zu leisten. Diese Hoffnung entspricht dem Anliegen dieser Arbeit. Ihre Erfüllung wird jedoch durch die in staatlichen Behörden übliche politisch-strategische Verwendung bis Verwässerung wissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse behindert. Besteht doch die Gefahr, daß die Offenheit der Befragten sich schließlich gegen sie selbst richtet. Damit zumindest ein persönlicher Schutz besteht, müssen Beispiele und Zitate so anonymisiert werden, daß kein Rückschluß auf die befragte Person mehr möglich ist. Eine Transparenzwirkung durch die Studie ist eher dort zu erwarten, wo eine echte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen stattfindet,,,,, also keine administrative Nutzung des Wissens angestrebt wird²⁷⁵. Das könnte bei den Lehrkräften selbst der Fall sein sowie in der Aus- und Weiterbildung.

Die Diskussion der ersten zusammenfassenden und kategorisierten Auswertung der Interviews mit den Befragten im Rahmen der kommunikativen Validierung stellte nicht nur sicher, daß die Aussagen richtig verstanden wurden. Sie wurde von vielen Gesprächspartnern und -partnerinnen als interessante Reflexionsmöglichkeit über ihre Planungstätigkeit wahrgenommen. Einige berichteten davon, daß sie seit dem Interview mit einer veränderten Planungsstrategie zu experimentieren begonnen haben. Die meisten Interviewten äußerten den Wunsch, ihre eigene Vorausplanungstätigkeit mit jener der anderen befragten Lehrkräfte zu vergleichen. Auch deshalb wurde die Darstellungsform der Einzelfalldokumentation gewählt (siehe Kapitel 6). Die Zusammenarbeit zwischen Befragten und Forscherin ging zum Teil über das Interview hinaus weiter. In einigen Fällen entwickelten sich telefonische und briefliche Kontakte über eine längere Zeit. Insgesamt ist das Verhältnis zwischen Forscherin und Befragten gekennzeichnet von vertrauensvoller Zusammenarbeit²⁷⁶ mit dem Ziel, bisher verborgenes Wissen über die Vorausplanungstätigkeit der Sonderschullehrerinnen an Lernbehindertenschulen zu diskutieren und insbesondere allen Lehrkräften zugänglich zu machen.

²⁷⁵ Vgl. Beck, Ulrich und Wolfgang Bonß Hrsg.(1989b): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?

²⁷⁶ Wie bei Huber und Mandl gefordert: Huber, Günter L. und Heinz Mandl, Hrsg.(1982): Verbale Daten, S. 57.

Anonymität

Die Ergebnisse der Untersuchung treffen wahrscheinlich auf viele Schulen und Lehrkräfte zu. Ich selbst könnte zu jedem einzelnen Fall in der Darstellung mehrere Schulen oder Befragte nennen, auf welche die wiedergegebenen Aussagen zutreffen. Schließlich war es auch ein Ziel der Erhebung, möglichst viele unterschiedliche Bedingungen und Vorgehensweisen zu erfassen, um ein umfassendes Bild zu erhalten. Daraus resultiert aber zugleich die Gefahr, daß die Leserinnen und Leser Personen in dieser Arbeit wiedererkennen werden, obwohl diese gar nicht an der Befragung beteiligt waren, denn sämtliche Namen, Orte etc. wurden bei der Auswertung völlig verändert.

4.6. Durchführung der Untersuchung

Der Untersuchungsverlauf wird im Folgenden in Anlehnung an die von METZEN²⁷⁷ vorgelegte Prüfliste zur methodenkritischen Bewertung empirischer Studien - so weit diese auf qualitative Studien zutrifft - kritisch beleuchtet.

Die Darstellung des zeitlichen Ablaufs der Untersuchung zeigt in Verbindung mit der Einführung des neuen Bildungsplans für die Schulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg, daß sich die Erhebung über einen bewegten und mit immer wieder neuen Veränderungen gespickten Zeitraum erstreckte. Durch die spiralförmige Verknüpfung von Erhebung und Auswertung im Sinne der "Grounded Theory"²⁷⁸ brachten diese Veränderungen nicht nur Impulse für die Befragten, sondern deren Aufnahme durch die Befragten ging sofort in die Untersuchung mit ein. Besonders deutlich festzustellen war ein Knick in der Einschätzung der Änderungsbereitschaft des Kollegiums. Anfang 1991, nachdem alle Schulen an den Einführungsveranstaltungen zum neuen Bildungsplan teilgenommen hatten, vielen Lehrkräften aber immer noch kein Lehrplan ausgehändigt worden war, stieg die Umsetzungsskepsis deutlich an. Zwischenzeitlich hatten die Lehrerinnen und Lehrer erfahren, daß die Klassengrößen weiter zunehmen und die notwendigen Mittel für Anschaffungen im Sinne des neuen Bildungsplans durch die meisten Gemeinden nicht zur Verfügung gestellt würden.

²⁷⁷ Metzen, Heinz (1977): Empirische Sozialforschung in der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Möglichkeiten und Maßstäbe, S. 160-162.

²⁷⁸ Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalysen und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung.

Der zeitliche Ablauf

| Vorerfahrung der Forscherin | | Vorerfahrung der Schulen/Befragten | |
|-----------------------------|---|------------------------------------|--|
| | | ab 1905 | Hilfsschulen müssen sich einen Lehrplan erstellen ²⁷⁹ |
| 1975 | Grund- und Hauptschullehramtsstudium in Ludwigsburg | 1968 | Erster staatlicher Lehrplan für Hilfsschulen in Baden-Württemberg ²⁸⁰ |
| 1979 | Lehrerin an der Sonderschule für Lernbehinderte in Bietigheim-Bissingen | | 4-semesteriges Aufbaustudium Sonderpädagogik wird eingeführt ²⁸¹ |
| 1980-1981 | Diplomstudium Erziehungswissenschaft | 1980 | Zweiter staatlicher Lehrplan für die Sonderschule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg mit dem Auftrag an die Kollegien, diesen in schulinterne Lehrpläne umzusetzen |
| 1982 | Referendariat Grund- und Hauptschule Oftersheim | | |
| 1984-1990 | Lehrerin an der Schule für Lernbehinderte in Bad Liebenzell, Personalrätin. Weiterbildung Freinetpädagogik ²⁸² Sonderpädagogik Fernuniversität Hagen, PH Heidelberg, später Universität Hannover | 1987 | Vorgabepapier für die Revision des Bildungsplans geht an alle Sonderschulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg zur Kritik, Einrichtung schulstufenbezogener Lehrplankommissionen ²⁸³ |

Abb. (25): Übersicht: Vorerfahrung der Beteiligten

²⁷⁹ Vgl. Frenzel, Franz (1921): Geschichte des Hilfsschulwesens.

²⁸⁰ Kultusministerium Baden-Württemberg (1968): Bildungsplan der Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg.

²⁸¹ Funke, Edmund und Gerhard Eberle (1987): Fachbereich VI Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Klein, Gerhard (1987): Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen.

²⁸² Carle, Ursula und Hubert Gerold (1983): Liebe Kerstin schreib mir mal.

Carle, Ursula (1987): Wir kommen aus einem Flößerdorf.

²⁸³ Siehe: Vorgabekommission.

| Der Forschungsprozeß | Veränderungen im Feld |
|---|--|
| 1989 Exposé mit noch wenig subjektorientiertem Alle Untersuchungsdesign. Fragestellung: Wie planen Lehrkräfte ihren Unterricht? | Sonderschulen für Lernbehinderte in Baden- Württemberg erhalten ein Vorabexemplar des neuen Bildungsplans |
| 1990 Januar-Juni Änderung des Forschungsinteresses: Wie planen Lehrerinnen und Lehrer ihre Veränderung? - Literaturrecherchen: Planen, Unterrichtsplanung - neues Untersuchungsdesign (siehe Kapitel 4.2.) - Entwicklung und Erprobung der Erhebungsinstrumente - Quotenplanung mit dem Ziel einer großen Streuung unterschiedlicher Voraussetzungen - Feldorganisation Interview 1-12 Juli - Dezember - Durchführung der Interviews 1-12 - Auswertung der Interviews 1-10 - Kommunikative Validierung 1-4 - Theorie Schwerpunkt Forschungsmethodik | Einführungsveranstaltungen zum neuen Bildungsplan, für alle verbind- lich. Kultusminister Mayer-Vorfelder schiebt Verantwortung für nötige Sachmittel an den Schulen auf die der Gemeinden und Lehrkräfte. Regelbeurteilung durch den Schulleiter |
| 1991 Januar bis Juni - Feldorganisation Interview 13-29 - Durchführung der Interviews 13-23 - Auswertung der Interviews 11-20 - Verdichtung der Auswertung 1-20 - Kommunikative Validierung 1-4 - 2 Gruppendiskussionen - Theorie Schwerpunkt Arbeitspsychologie Juli - Dezember - Feldorganisation Interview 30-34 - Durchführung der Interviews 24-30 - Auswertung der Interviews 21-30 - Verdichtung der Auswertung 21-30 - Kommunikative Validierung 13-25 - Theorie Schwerpunkt Didaktik | Regierungswechsel: Ministerin für Kultus und Sport wird Dr. Marianne Schultz-Hector (CDU). Schulratsbesuche müssen wieder an- gekündigt werden. Organisationserlaß stellt große Schulen schlechter Steigender Lehrermangel an Sonderschulen für Lernbehinderte Der Name Sonderschule für Lernbehinderte wird durch Förderschule ersetzt. Bildungsplan wird verbindlich (August '91) |
| 1992 Januar bis Juli - Feldorganisation im Interview 35-36 - Durchführung der Interviews 31-36 - Auswertung der Interviews 31-36 - Verdichtung der Auswertung 31-36 - Kommunikative Validierung 26-36 - Letzte Verdichtung der Auswertung 1-36 - Theorie: Schwerpunkt Sonderschule August bis September Aufarbeitung weiterer Literatur zum Thema, 1. Rohskript | Erneuter Regierungswechsel: Große Koalition. Ministerin für Kultus und Sport bleibt Dr. Marianne Schultz-Hector Weiter steigende Schülerzahlen und rückläufige Wirtschaftslage |

| | | | | |
|------|---|-----|---------|--|
| 1993 | Januar | bis | Mai | Personelle und finanzielle Ausstattung |
| | Endauswertung der Empirischen Untersuchung | | | der Schulen in Baden-Württemberg |
| | Juni | bis | Oktober | verschlechtert sich weiter |
| | Aufarbeitung der neuesten Literatur zum Thema | | | |
| | Erstellung der Dissertationsschrift | | | |

Abb. (26): Übersicht: Der Forschungsverlauf

Die tabellarische Übersicht über den zeitlichen Verlauf des Reformwerks fängt vor Beginn der Untersuchungsarbeit an, um einige relevante Vorerfahrungen darzustellen. So kann man aus der Übersicht schließen, daß einige ältere Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre Befähigung für das Lehramt an Sonderschulen vor Einrichtung des Sonderpädagogik-Studiengangs erwarben. Sie haben alle drei staatlicherseits bislang in Baden-Württemberg erlassenen Lehrpläne erlebt. Die Übersicht zeigt aber auch, daß die Tradition der erlassenen Lehrpläne ebenso wie das Sonderpädagogikstudium noch recht jung sind. Aus der dazu parallel gesetzten Übersicht geht meine eigene Erfahrung im sonderpädagogischen Bereich hervor.

Die Erhebung fand, wie der zeitliche Ablauf zeigt, in den Jahren 1990 bis 1992 statt. Das bedeutet, daß die ersten Interviews während der Erprobungsphase mit einem Erprobungsexemplar des Lehrplans und zur Zeit der Einführungsveranstaltungen durchgeführt wurden. Die letzten Interviews fanden bereits zur Zeit der verbindlichen Einführung des Bildungsplans statt.

Feldorganisation und Vorbereitungsarbeit

Die Interviewpartner fand ich zumeist über - auf alle Oberschulamtsbezirke verteilte - Mittlerpersonen, die mir entweder persönlich bekannt waren oder von Kolleginnen und Kollegen empfohlen worden waren. Für die Mithilfe habe ich aktiven Mitgliedern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Verbandes Deutscher Sonderschulen ebenso zu danken wie früheren Kolleginnen und Kollegen. So konnte eine breite Streuung über alle Oberschulämter auf Sonderschulen für Lernbehinderte unterschiedlicher soziographischer Lage und Größe erreicht werden.

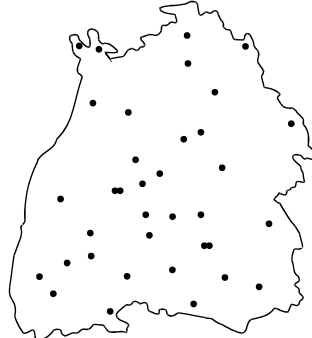


Abb. (27): Geographische Verteilung der Interviewpartnerinnen und -partner

Zugleich ist es mir gelungen, zumindest eine ähnliche Verteilung von Alter und Geschlecht wie in der Grundgesamtheit²⁸⁴ herzustellen.²⁸⁵ Es wurden ausschließlich ausgebildete

²⁸⁴ Die Daten für die Grundgesamtheit errechnete ich aus folgenden, vom Statistischen Landesamt geführten bzw. herausgegebenen, Skripten:

a) Lehrerindividualdatei 1989 Baden-Württemberg, Tabelle 06, Ausbildungsrichtung 245 plus 235, Lernbehinderte, und Tabelle 105, Lehrer am Sonderschultyp 275, Lernbehinderte.

Sonderschullehrkräfte befragt. Der Anteil der Frauen an den ausgebildeten Sonderschullehrkräften beträgt ca. ein Drittel, obwohl insgesamt mehr als 50% Frauen an Sonderschulen arbeiten. Der Ausbildungsstand der beschäftigten Frauen im Alter über 35 Jahren in diesem Schulsegment ist wesentlich schlechter als derjenige der Männer.²⁸⁶

| | |
|---------------------|---------------------|
| befragte Frauen: 13 | befragte Männer: 23 |
|---------------------|---------------------|

Es wurden vor allem routinierte Lehrpersonen mit längerer Berufserfahrung gesucht, was auch der Verteilung in der Grundgesamtheit entspricht.

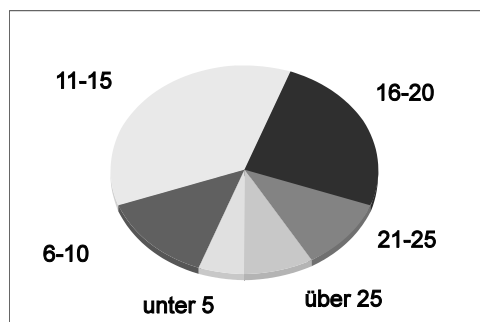


Abb. (28): Berufserfahrung der Befragten in Jahren

Neben einer die Grundgesamtheit bezüglich zugänglicher Merkmale annähernd abbildenden Auswahl mußte eine Termin- und Routenplanung erfolgen, die einen ökonomischen und reibungslosen Ablauf der Erhebung sicherstellte (36 Interviews, 35 kommunikative Validierungen, 2 Gruppendiskussionen).

Die Vorbereitung der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen

Nachdem zu den Interviewpartnerinnen über die Mittlerpersonen Kontakte geknüpft waren, und ich über diesen Weg zumindest schon Alter und Geschlecht kannte, führte ich ein telefonisches Vorgespräch, in dem geklärt wurde, seit wann und in welcher Klasse die Lehrkraft bereits mit dem neuen Bildungsplan experimentiert bzw. ob der bisherige Unterricht schon dem neuen Bildungsplan entsprochen hat.

Einige wenige Interviewpartner und -partnerinnen zogen ihr Angebot zurück, nachdem sie erfuhren, daß die Interviews drei bis vier Stunden dauern würden. Die meisten hegten Zweifel daran, ob sie über ihre Unterrichtsplanung länger als eine Stunde sprechen könnten. "Ich glaube nicht, daß es zu diesem Thema so viel zu sagen gibt", war eine häufige Antwort. In diesen Telefonaten wurden Gesprächstermin und -ort vereinbart - vorzugsweise im Klassenzimmer. 21 Interviews fanden in der Schule, 15 zuhause statt. Zweimal durfte ich nach dem häuslichen Interview das Klassenzimmer besichtigen. So ging in 23 Fällen mein Eindruck vom Klassenzimmer in das Interviewergebnis mit ein.

b)Manuskript "Schulen, Klassen, Schüler, Lehrer an öffentlichen Schulen für Lernbehinderte" vom 20.9.1989.

c) Verzeichnis der Sonderschulen Baden-Württemberg im Schuljahr 1987/88.

²⁸⁵ Siehe Anhang: Auswertung des Personalfragebogens, S. 213.

²⁸⁶ Weitere Angaben siehe Anhang, S. 213: Auswertung des Personalfragebogens. Siehe hierzu auch Baier, Herwig (1980): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik, S. 90 ff.

Unmittelbar vor dem Interview wurde jeder Termin nochmals gesichert. Auch hier gab es einige kurzfristige Absagen. Bis auf einen Fall klappten alle Terminvereinbarungen. Lediglich eine Gesprächspartnerin hatte es sich zwischenzeitlich anders überlegt, so daß ich wieder abreisen mußte. Vor jedem Interview entnahm ich dem Verzeichnis der Sonderschulen²⁸⁷ Informationen über die Schulgröße, die Oberschulamtszugehörigkeit und informierte mich über die wirtschaftliche Situation der Region, in der die Schule lag, um erste Anknüpfungspunkte für das Gespräch zu haben.

Für jedes Interview wurde eine Mappe mit vier beschrifteten Kassetten, einer Übersicht über die Interviewthemen, Notizblättern sowie den Einzelfragen, um ggfs. nachschlagen zu können, vorbereitet. Auch ich persönlich stellte mich vor jedem Gespräch sorgfältig auf die Gesprächspartner und ihre persönliche und schulische Situation - soweit bekannt - ein.

Zur Ausstattung gehörte außerdem ein Aufnahmegerät mit Ersatzakkumulatoren und Mikrofon und für Gespräche in der Wohnung der Befragten ein tragbarer Kopierer für Materialkopien.

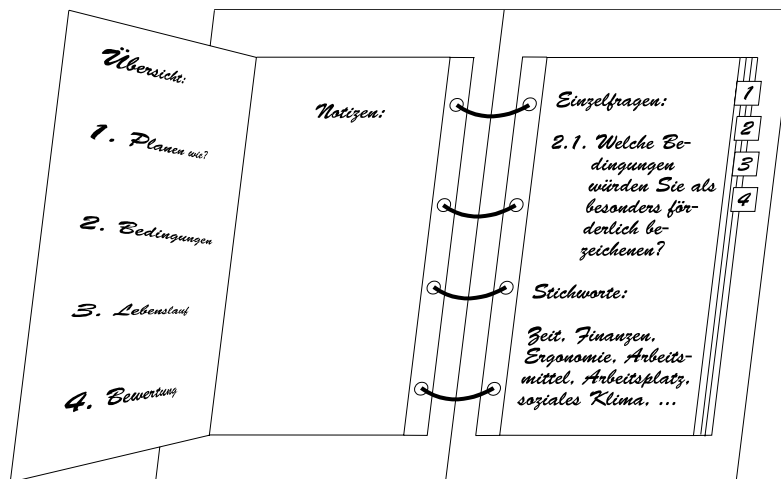


Abb. (29): Die Interviewmappe

Die Gruppendiskussionen bereitete ich ähnlich vor. Die Organisation des Treffens vor Ort übernahm jeweils ein Gruppenmitglied.

Die Durchführung der Einzelinterviews

Die Gesprächspartnerinnen und -partner wurden als Experten für ihre Tätigkeit angesprochen. Zumeist gelang es sehr schnell, eine vertrauensvolle, kollegiale Situation herzustellen. Für die Interviewten war es wichtig, daß ihnen weder eine Person aus der Schulaufsicht noch eine Forscherin gegenüber saß, die ihre Planung kritisch beurteilen wollte.

Die Interviews dauerten zwischen drei und fünf Stunden, je nachdem, wieviel praktische Beispiele und Materialien die Lehrkräfte ins Spiel brachten. Nur drei Befragte hatten kein Planungsmaterial griffbereit. Nicht "formgerechte" Notizen wollten die meisten Lehrkräfte zumeist nicht aus der Hand geben. Und wenn die Vorbereitung im Material selbst steckte, aber keine weitere schriftliche Planung vorhanden war, blieb nur der Weg, die gewonnenen Eindrücke während des Interviews auf Band zu sprechen und/oder sie nach dem Gespräch

²⁸⁷ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (1988): Verzeichnis der Sonderschulen.

zu notieren. Dasselbe Verfahren wurde 23mal auch für die Eindrücke des Klassenzimmers gewählt, dessen Gestaltung in das Gespräch mit einfloß. Fand das Interview in der Wohnung der Gesprächspartner oder -partnerinnen statt, dann berichteten die Befragten zumeist auch über ihr Klassenzimmer, so wie die andere Gruppe ihren häuslichen Planungsarbeitsplatz beschrieb.

Trotz der guten Vorbereitung der Gespräche ergaben sich einige Male Überraschungen: In einem Fall fand ich die Schule selbst mit Stadtplan erst nach aufwendigem Suchen und kam eine Stunde zu spät. In einem anderen Fall hatte mein Zug mehr als eine Stunde Verspätung. Zum Glück warteten beide Interviewten in ihren Klassenzimmern. Ein Problem war, daß beide Schulen nachmittags telefonisch nicht mehr erreichbar waren! In einem anderen Fall fand das Interview im Gruppenraum statt, während die Klasse selbständig arbeitete. Dadurch konnten einzelne Schülerunterlagen mit hinzugezogen werden. Allerdings war die Situation sehr streßgeladen, brachte aber ein eindrucksvolles Ergebnis. Einmal fand ich sogar Gelegenheit, vor dem Interview im Unterricht zu hospitieren. Das hatte den großen Vorteil, daß der Gesprächspartner seine Art und Weise zu unterrichten nicht mehr erklären mußte. Der Gesprächseinstieg gelang über den gesehenen Unterricht.

Etwa die Hälfte aller Interviews, die in Schulen stattfanden, wurden durch hereinkommende Schülerinnen und Schüler unterbrochen. Sie hatten herausbekommen, daß jemand in der Schule ist und suchten Kontakt. Einige interessierten sich sehr für die Untersuchung und wollten genau wissen, über was die Befragung ginge und wofür sie gut sei. Die langen Gespräche wurden dadurch nicht gestört. Auch den Gesprächspartnern tat eine Pause gut. Solche Unterbrechungen, vor allem aber meinen emotionalen Gesamteindruck, habe ich nach den meisten Gesprächen notiert. Diese Notizen brachten zusätzliche Impulse für das Kategoriengerüst.

Während der Gespräche bewährte sich das Stufenmodell als Strukturierungs- und Bewußtmachungshilfe ebenso wie der Themenbogen des Interviewleitfadens und die Übersicht (links ausgeklappt, siehe Abb. 29) über Hauptthemen als Erinnerungstütze.

Männerwelten, Frauenwelten, Herrschaftswelten

Als Frau fiel es mir leicht, mit meinen Gesprächspartnerinnen in Kontakt zu treten: Gemeinsamer Lebenshintergrund, Verständnis für Freuden und Nöte, für die Schwierigkeit der Vereinbarung von Familie und Beruf, Verständigung über "weibliche" Themen wie

- das Klassenzimmer praktisch und gemütlich einrichten
- vielerlei gleichzeitig organisieren
- die Frage "mögen mich die Schülerinnen und Schüler?"
- Mädchen können ganz genauso viel wie Jungen
- dafür sorgen, daß ein Kind passende Schuhe bekommt, zuhause nicht mehr wie ein Kleinkind behandelt wird etc.
- sich um sexuellen Mißbrauch Gedanken machen und nach geeigneten Interventionsmöglichkeiten suchen
- die Schüler und Schülerinnen auch am eigenen Privatleben teilhaben lassen
- fehlende handwerkliche Kenntnisse für grobe Vorbereitungen ausgleichen etc.

gaben Anknüpfungspunkte für das Gespräch.

Demgegenüber fehlte in den Gesprächen mit Männern der gemeinsame rollenspezifische Hintergrund. Diese Not habe ich jedoch gelegentlich zur Tugend gewendet, indem ich den

Partner explizit nach seiner Rolle gefragt habe: "Was sagt Ihre Familie dazu?" oder "Welcher Art ist die Kooperation mit den Fachlehrerinnen in ihrer Klasse?" Mir fiel auf, daß durchweg alle Frauen die Interdependenzen von Privatem und Beruflichem bei der Unterrichtsvorbereitung offen aussprachen, wogegen dieses Problem nur zwei Männer benannten. Die freie Zeiteinteilung nach der Unterrichtszeit ist für sie einerseits eine praktische Möglichkeit, Haushalt und Beruf unkompliziert zu bewältigen. Auf der anderen Seite ist es aber in ihren Familien meist selbstverständlich, daß sie wegen dieser Möglichkeit nachmittags Haushalt und Kinder versorgen und ihre Vorbereitung abends und am Wochenende machen.

Außerdem bemerkte ich, daß fast alle Frauen sehr mütterlich und emotional engagiert über die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse sprachen, während Männer überwiegend über Schüler, fast nie aber über Schülerinnen berichteten. Gegenüber der Mütterlichkeit der Lehrerinnen machte ich bei manchen Lehrern eine Art Pfadfindergeist aus. In einem extremen Fall zeigte sich, daß die Schülerinnen sogar explizit per Rollendefinition von handwerklichen Arbeiten und Projekten ausgeschlossen waren. Auf meine Frage, was er denn derweil mit den Mädchen mache, war die Antwort des Lehrers: "Die finden schon eine Aufgabe. Letztes Jahr hatte ich eine Gruppe, die in der Zwischenzeit Volkstanz einübte.": Projektangebote für die Buben, Laissez-faire für die Mädchen, denn "die Mädchen interessieren sich ja nicht für Angebote, finden aber immer irgendeine Beschäftigung."

Es nahmen auch vier Schulleiter bzw. Konrektoren an der Befragung teil. Diese Interviews gestalteten sich schwieriger. Anstatt über ihre eigene Arbeit zu berichten, fielen die Befragten häufig darauf zurück, die Planung ihrer Lehrkräfte vorzustellen und aufzuzeigen, wo diese gemäß dem neuen Bildungsplan arbeiten. Erst nach hartnäckigem Insistieren nahmen sie ihre eigene Lehrerrolle ein, obwohl alle vier den überwiegenden Teil ihres Deputats unterrichteten.

Zur Qualität der Interviewauswertung

Wie die Interviews ausgewertet wurden, habe ich bereits in Kapitel 4.4 beschrieben. Das offene und differenzierte Auswertungskonzept hat sich bewährt. Um Sicherheit zu gewinnen, half es mir, die gewonnenen Kategorien immer wieder im Doktorandenseminar und in Seminaren der Hans-Böckler-Stiftung zur Diskussion zu stellen. Auch die Art der Auswertung, der Interpretations- und Kategorisierungsprozeß wurde auf einem Methodenseminar der Hans-Böckler-Stiftung mit Expertinnen und Experten diskutiert. Er hat sich auch dabei als nachvollziehbar und brauchbar erwiesen.

Dennoch gab es bei der Auswertung der Interviews immer wieder Stellen, über die ich einfach hinweggehört und -gelesen habe, weil ich damit nichts anzufangen wußte. Dies äußerte sich folgendermaßen: Nachdem alle plausiblen Aussagen bestimmten Themen zugeordnet und kategorisiert waren, blieben immer einige übrig. Durch einen erneuten kontextbezogenen Interpretationsversuch gelang ihre Einordnung zumeist. In einigen Fällen half schließlich die Diskussion des Auswertungsproblems mit einem befreundeten Psychologen. Dabei handelte es sich aus meiner jetzigen Sicht vorwiegend um versteckte Motive, z. B. Angst vor Disziplinkonflikten, die beispielsweise durch das Argument, die Schüler lernten nur bei stringenter Planung genügend, verdeckt wurden. Zunächst versuchte ich, mich selbst stärker zu kontrollieren. Das gelang bei abgeschriebenen Interviews naturgemäß besser. Mit der Zeit entdeckte ich solche Versteckspiele bereits im laufenden Gespräch.

Da die Gespräche offen waren, konnten die Partnerinnen und Partner eigene wichtige Gedanken zum Themenbereich einbringen, die dann von mir wiederum in weiteren Interviews fragend aufgegriffen wurden. So erweiterte sich für mich das Spektrum dessen, was Unterrichtsplanung unter dem Blickwinkel einer notwendigen Umstellung auf schülerorientierte Arbeit ausmacht und wo Entwicklungschancen liegen.

Gruppendiskussionen

Die beiden Gruppendiskussionen wurden im Jahre 1991 durchgeführt und erwiesen sich als weitaus schwieriger als die Einzelinterviews, da die themenunabhängige Gruppendynamik mit ins Gespräch einfloß. Daß die geäußerten Meinungen Gruppen- und nicht individuelle Meinungen waren, wurde besonders dadurch deutlich, daß jeweils nachher einzelne Gruppenmitglieder mir gegenüber ihre abweichenden persönlichen Standpunkte deutlich machten.

4.7. War das methodische Vorgehen angemessen?

Die Untersuchungsplanung war in Übereinstimmung mit dem Planungsbegriff der evolvierenden Planung offen angelegt. Sie nutzte alles Potential, das vorhanden war, um Antworten auf die Fragestellung herauszufinden:

- Das Wissen der Forscherin, samt zunächst nicht bewußtseinspflichtiger Aspekte der praktischen Erfahrung mit Unterrichtsplanung (Selbstinterview)
- Das Wissen der Wissenschaft, indem Hypothesen, die im Verdichtungsprozeß der Auswertung entstanden sind, stets auch theoretisch hinterfragt wurden
- Das Wissen und die Absichten von 36 einzeln befragten Lehrkräften bezüglich ihrer Planung und ihrer Möglichkeitsräume
- Die Meinung über Ausprägungen und Begrenzungen von Möglichkeitsräumen in zwei unterschiedlichen Expertengruppen aus dem Sonderschulbereich

Die Komplexität des Forschungsgegenstandes wurde in einem sich spiralförmig erweiternden Erkenntnisprozeß zwischen Interview, Auswertung, kommunikativer Validierung, Datenverdichtung und theoriegestützter Hinterfragung zu wahren versucht. Dadurch gelang es, eine breite Basis für die spätere Interpretation des Gesamtergebnisses zu gewinnen.

Durch die Tiefe des Interviews und die kommunikative Validierung erhielten die beteiligten Lehrkräfte auch eine Rückmeldung über ihre Planungen. Schließlich konnten sie fast alle durch die kommunikative Validierung den Kategorisierungsprozeß verfolgen, gegebenenfalls berichtigen und vor allem mit ihren persönlichen Veränderungsbemühungen klärend und bestärkend verknüpfen.

Insgesamt paßte sich das Design und das praktische Vorgehen zunehmend der praktischen Problemstellung der Befragten an - Nischen für Veränderungsmöglichkeiten zu finden - und gewann zudem eine neue Sicht auf die Weiterentwicklung der pädagogischen Planungskompetenz. Damit rückte der Sinn des Planens, die Planung der Veränderung, in den Vordergrund, die Methodik des Planens verlor ihre Priorität. Wie beim Pflanzen, der etymologischen Wurzel des Begriffs "Planen"²⁸⁸, der Sinn im Keimen und Wachsen des Samens oder Stecklings liegt, beruht auch die pädagogische Relevanz der Unterrichtsplanung auf dem Wachstum der Schülerinnen und Schüler.

²⁸⁸ Siehe Stichwort "Plan" in: Der große Duden (1963). Bd. Etymologie.

Diese einfache und lange vor meiner Forschung bekannte Logik lebendiger Kultur für mich erschlossen zu haben, belegt mir, daß mein wissenschaftliches Vorgehen meiner Fragestellung gerecht geworden ist. Auch eine weniger subjektive Perspektive spricht für die Gegenstandsangemessenheit der Untersuchung: Unterrichtsplanung muß sich dem ständigen Wandel in der Welt anpassen. Nach Erkenntnissen der Lehr/Lernforschung kann dies jedoch nicht mehr im Sinne des Abfüllens "eines Gefäßes mit enger Öffnung" (FUCHS, siehe S. 26 dieser Arbeit) erfolgen. Wissen für die sich wandelnde Welt ist nicht unmittelbar in den Kopf der Schülerinnen und Schüler übertragbar. Unterricht für entwicklungsfähige Menschen, die in der Lage sind, sich die alte und neue Welt und damit die Verfügung über sich selbst handelnd zu erschließen, stellt für viele Lehrkräfte eine neue Aufgabe dar. Statt Wissensmengen darzubieten, sollen sie nun Lerntätigkeit²⁸⁹ ermöglichen.

²⁸⁹ Vgl. Kornmann, Reimer (1991): Veränderung des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung.

5. "Mein Lehrplan sind die Kinder": Themenorientierte Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Kapitel 5 gibt das Ergebnis der kategorisierten thematischen Auswertung der Einzelinterviews wieder. Die Auswertung selbst wurde in Kapitel 4.4 bereits beschrieben. Daraus ergab sich folgender grober Themenbaum:

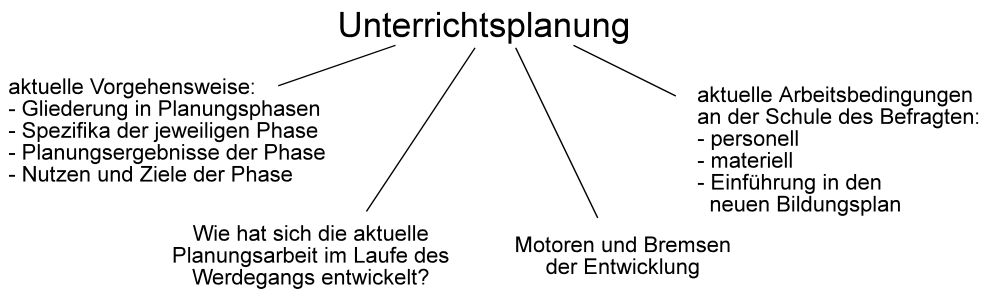


Abb. (30): Themenbaum der kategorisierten Auswertung

Die Bedeutung der hier vorgestellten Ergebnisse liegt nicht in der Darstellung subjektiver Ausschöpfung und Erweiterung konkreter Möglichkeitsräume. Vielmehr ist es das Ziel der kategorisierten Auswertung, auf dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen Indizien für den Grad der evolvierenden Wirkung der praktischen Planungsarbeit zu finden. Als solche lassen sie sich verallgemeinern. Die Befunde lassen aber nicht auf eine Verteilung evolvierender Planungsweisen in der Grundgesamtheit schließen, obwohl ähnliche Aussagen von mir, wie in Kapitel 4.4 beschrieben, zusammengefaßt und dort, wo mir die Zuweisung von einzelnen Aussagen zu Überkategorien eindeutig erschien, auch ausgezählt wurden. Die Zahl der Aussagen, welche der jeweiligen Überkategorie zugeordnet wurden, ist in Klammern angegeben. Dadurch wird die relative Bedeutung dieser Kategorie grob gewichtet.

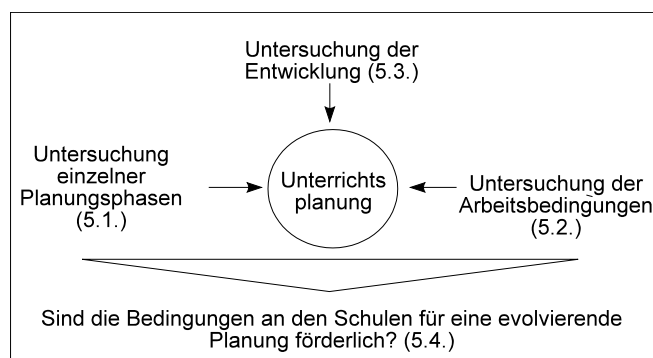


Abb. (31): Übersicht über Kapitel 5

5.1. Die aktuelle Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung: Untersuchung einzelner Planungsphasen

Mehrere Elemente der Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung waren bei allen Lehrerinnen und Lehrern zu finden. Gleichzeitig sind einige auch aus der pädagogischen Literatur bekannt. So planten alle Lehrpersonen in mehr oder weniger abgrenzbaren, klar definierten oder eher variablen Planungsphasen²⁹⁰, die zueinander in Bezug standen. Die Unterrichtsplanung richtete sich bei allen zugleich auf die eigene Arbeit und auf die Arbeit der Schülerinnen und Schüler, so daß sich die Frage stellt, inwieweit jeweils - also für Lehrer und Schüler - die subjektiven Interessen reflektiert wurden.

Obwohl alle Gesprächspartner und -partnerinnen die Entwicklung der subjektiven und objektiven Arbeitsbedingungen mitbedachten, gab es doch sehr unterschiedliche Einschätzungen der Möglichkeiten. Auch wenn die äußeren Rahmenbedingungen objektiv gleich erschienen, wurden sie von verschiedenen Personen nicht völlig gleich bewertet. Die Befragung von zwei Gesprächspartnern an derselben Schule hat das bestätigt. Unterschiede in der Bewertung der Arbeitsbedingungen zeigen sich deshalb, weil die eigene Vorgehensweise, die Stellung im Kollegium, die unterrichtete Klasse und die persönlichen Voraussetzungen jeweils verschieden sind.

Welche Planungsphasen gibt es?

In den Interviews beschrieben die Lehrpersonen folgende ineinandergreifende Planungsphasen (Mehrfachnennungen):

| | |
|-------------------------|--|
| Langfristige Planung: | schuljahrübergreifend (5) für ein Schuljahr (26) für ein Schulhalbjahr (1) keine langfristige Planung (9) |
| mittelfristige Planung: | von Ferien zu Ferien (26) von Projekt zu Projekt (2) von Thema zu Thema (19) keine mittelfristige Planung (0) |
| kurzfristige Planung: | Wochenplan (16) Tagesplan (31) Planung von Einzelstunden (3) keine kurzfristige Planung (0) |

Gegenstände des Planens

Jede dieser Planungsphasen richtet sich auf mindestens drei Gegenstände des Planens:

- die Arbeit der Schülerinnen und Schüler,
- die eigene Arbeit der Lehrperson und
- die Entwicklung der Arbeitsbedingungen.

²⁹⁰ Vgl. z. B. Peterßen, Wilhelm H.(1988): Handbuch der Unterrichtsplanung. Oder Clark, Christopher und Robert J. Yinger (1979): Teacher Thinking.

Planungsdimensionen

Die Planbarkeit wird wiederum zumindest für drei Dimensionen vorausgesetzt

- die allgemeine Orientierung (Zieldimension)
- den Lehr- / Lernprozeß (Prozeßdimension)
- und die unmittelbar organisatorisch wirksamen Aspekte wie die konkreten Inhalte, die Lehr- / Lern-Methoden, Unterrichtsmittel sowie die Zeit (organisatorische Dimension).

Hierin fanden sich die drei Planungsebenen Zielplanung, Strategieplanung, Projektierungsplanung (vgl. Kap. 1) wieder.

5.1.1. Die langfristige Planung: Zielstellungen und Orientierungspunkte

Nicht alle Lehrkräfte planen langfristig²⁹¹. Aber immerhin Dreiviertel der Befragten stellten lange im voraus Überlegungen über Strukturen, Ziele und Vorhaben des künftigen Unterrichts an.

Immer wiederkehrende Strukturen geben Sicherheit

Als Kernstück der langfristigen Planung beschreiben etwa die Hälfte aller Gesprächspartner und -partnerinnen eine Rhythmisierung des Unterrichts. Es etabliert sich ein immer wiederkehrender Ablauf, wodurch sich der Unterrichtsprozeß regelmäßiger gestaltet. Zwar entwickelt sich dieser Ablauf im Laufe der Unterrichtstätigkeit aus Erfahrungswerten heraus. Ist er dann aber einmal eingeführt, stellt er für künftigen Unterricht eine langfristige Vorentscheidung dar. Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine durchschaubare Oberflächenstruktur des Tages- oder Wochenablaufs, die den fächerorientierten Stundenplan ergänzt oder ersetzt. Diese Struktur enthält Elemente wie

- Montagskreis
- Morgenkreis
- Begrüßungslied, Begrüßungsgebet
- gemeinsames Frühstück
- gemeinsame Planungsphase
- Plan für regelmäßige Übungen
- Kurszeiten (Deutsch, Mathematik)
- Projektarbeitszeit
- Freiarbeitszeit
- Abschlußplenum: Tagesrückschau, Hausaufgaben
- Abschied: Lied, "Auf-Wiedersehen"

Auch auf einzelne Unterrichtsstunden bezogene Rhythmisierungen unterhalb eines traditionellen Stundenplans sind langfristiger Bestandteil von Unterrichtsroutinen:

- Entspannungsübungen vor dem Diktat
- das Lied zum Stundenanfang
- "Kopfgymnastik" zu Beginn der Rechenstunde
- verschiedene immer wiederkehrende Gliederungen bestimmter Unterrichtsstunden oder -einheiten

²⁹¹ Als langfristig bezeichne ich hier Planungen, die dem Unterricht mehr als ein halbes Jahr vorausgehen.

Welche Gründe haben die befragten Lehrkräfte für solche langfristig festgelegten Vorabstrukturierungen?

Die Regelung des täglichen Ablaufs begründen die befragten Lehrerinnen und Lehrer zum einen mit der fortschreitenden Unstrukturiertheit des Alltags der Kinder und Jugendlichen, welche die Lernbehindertenschule besuchen. Nachmittags und häufig auch abends alleine gelassen, bleibe ihnen nichts anderes als isolierte Medienfreizeit. Eine sichtbare Tagesstruktur in der Schule zeige demgegenüber, daß hier regelmäßig etwas gemeinsam unternommen wird. Zum anderen wird argumentiert, daß gerade Lernbehinderte nach Struktur und Führung suchten, die durch solche Einteilungen gegeben werden könne. Schließlich wollen einige Lehrpersonen mit einer Ablaufstruktur dem Tag eine Dramaturgie durch den Wechsel von belebten zu ruhigen, von gemeinsamen zu individuellen Phasen geben.

Auch materielle Ordnungs- und Regelsysteme werden langfristig geplant. So fallen beispielsweise Entscheidungen über die verwendeten Hefte und Ordner, die Sitzordnung oder die Klassenzimmereinrichtung langfristig. Es werden Übungsmittel, Spiele, Kinderbücher und Material für Ateliers, Bewegungsphasen etc. ins Klassenzimmer geschafft, damit sie im Laufe des Jahres zur Verfügung stehen. Die Lehrerinnen und Lehrer sprechen in diesem Zusammenhang allerdings nicht von Planung: "Dann habe ich mir überlegt, welche Hefte brauchen wir dieses Jahr". Hinter einer solchen Aussage steht eine bestimmte erfahrungsbezogene Vorstellung davon, wie der Unterricht werden soll. Geplant ("überlegt") wird, mit welchen bewährten Elementen der Unterricht vorab strukturiert werden könnte.

Für Lehrende und Lernende bedeutet eine solche langfristige, dauerhafte Grundstruktur und Grundausstattung Komplexitätsreduktion und damit zugleich Erleichterung und Beschränkung. Sie legt einen Teil der zeitlichen Organisation vorab fest. Inhalte (z. B. gemeinsames Frühstück) werden ausgewählt, bestimmte Unterrichtsverfahren und -methoden (z. B. Kurs, Projekt, freie Arbeit) erhalten langfristig ihren Platz im Tagesablauf.

Themen werden anders ausgewählt als "Kursinhalte"

Ein wesentlicher Bestandteil der langfristigen Planung ist die Auswahl von Themen und "Kurs"-Inhalten. Themen werden zumeist dem Bereich der Sachfächer zugewiesen, Kurse finden vor allem in Mathematik und Deutsch statt.

In den meisten Schulen, die ich im Rahmen meiner Untersuchung kennengelernt habe, existieren schulinterne Lehrpläne, die eine Themenauswahl für einzelne Schuljahre vorgeben. Sie werden allerdings nur zögerlich genutzt: "Manchmal passen die Inhalte nicht zu mir und zu der Klasse." An einigen Schulen hat die hohe zeitliche Investition in den schulinternen Lehrplan nach der Einführung des Bildungsplans 1980 und die anschließende Frustration, weil niemand sich an das gemeinsame Werk hielt, zu generellen Vorbehalten gegen schulinterne Lehrpläne geführt.

Etwa ein Drittel der Befragten verteilt am Schuljahresanfang die ausgewählten Themen zeitlich grob über das ganze Schuljahr. Besonders wichtig erscheint diese langfristige Terminierung, wenn es gilt, viele Außentermine und Kooperationen zu verknüpfen (Schullandheim, Orientierung in Berufsfeldern, Arbeitsamt). Die langfristige Planung ist nur sehr selten schriftlich fixiert. Meist stehen nur die Termine in einem Kalender vermerkt, der nur selten die themenmäßige Verteilung andeutungsweise enthält.

| Komplexitätsreduktion durch Festlegungen zum Schuljahresbeginn | | |
|---|-----------------|---------------------------------------|
| in der Tagesstruktur | Materialauswahl | Auswahl von termingebundenen Inhalten |
| in der Struktur der Unterrichtsstunden | Materialordnung | Terminierung langfristiger Vorhaben |

Abb. (32): Festlegungen zum Schuljahresbeginn

Ein Gesprächspartner hatte allerdings für ein ganzes Schuljahr detailliert ausgearbeitete Übersichtspläne in Plakatform, auf denen die Verteilung der Unterrichtsinhalte für Schülerinnen und Schüler sowie für die Eltern einsehbar im Klassenzimmer präsentiert wurden. So sei es auch für die Lernenden möglich, ihr Interesse langfristig auf künftige Lerninhalte zu richten. Bei den meisten Gesprächspartnerinnen und -partnern geschieht die thematische Auswahl und Verteilung jedoch mittelfristig im Stoffverteilungsplan. "Es gibt so viele Unwägbarkeiten, daß ich ohnehin bereits nach drei Wochen nicht mehr im Plan bin", war eine häufige Begründung für die möglichst aktuelle Themenplanung.

Demgegenüber werden von mehr als der Hälfte der Interviewten Kurse in Mathematik, unabhängig von der unterrichteten Klassenstufe, für das ganze Schuljahr im voraus festgelegt, indem bestimmte Mathematikbücher möglichst mit Arbeitsheft für Übungen und ergänzt durch Übungsblätter aus der eigenen Materialsammlung eingesetzt werden.

Ähnlich verfahren die Unterstufenlehrkräfte mit dem Lese-Schreib-Lehrgang. Nur eine einzige Lehrerin arbeitete mit "Eigenfibeln", deren Texte von den Schülerinnen und Schülern stammen. Zwei weitere Lehrerinnen stellten aus unterschiedlichen Fibeln eigene zusammen. Zugelassenen Schulbüchern wird häufig unterstellt, daß sie eine geeignete sachliche Strukturierung garantierten, während einige Lehrkräfte ihr persönliches fachdidaktisches Wissen für einen guten Mathematik- und Erstlese-/Erstschreibunterricht für nicht ausreichend hielten. Andere führten an, daß sie auf die Entlastung von Vorbereitung durch Schulbücher aus zeitlichen Gründen nicht verzichten können.

Langfristige Materialsammlung erleichtert die kurzfristige Vorbereitung

Schließlich bedarf die Materialsammlung der Lehrkräfte langfristiger Planung. Je nach didaktischem Konzept wird unaufbereitetes Informationsmaterial zu Themen gesammelt, von denen angenommen wird, daß sie unterschiedlich relevant werden könnten: didaktisierte Materialien, Freiarbeitsmaterial, Lernspiele etc. und sehr selten Stundenbilder und Lehrerhandbücher. Nur an drei Schulen sammeln mehrere Lehrkräfte neuerdings gemeinsam. Sie legen Materialkisten zu Themen des neuen Bildungsplans an. Zumeist lagern die selbst finanzierten Materialsammlungen, wenn sie zur mittel- und kurzfristigen Vorbereitung bestimmt sind, im Haushalt der Lehrerin oder des Lehrers. Das Material für die Schülerinnen und Schüler hingegen wird häufig im Klassenzimmer gesammelt und aufbewahrt.

Mehrere Lehrkräfte haben systematische Ablagesysteme für ihr gesammeltes Material. "Seit ich langfristig sehr systematisch sammle und aufbewahre, brauche ich wesentlich weniger aktuelle Vorbereitungszeit und kann auf Ideen und Interessen der Schülerinnen und Schüler schneller eingehen." Je nach Neigung wird neben schriftlichem Material alles gesammelt, was im Unterricht gebraucht werden könnte: Anschauungsstücke, Spielzeug, aus dem die eigenen Kinder herausgewachsen sind, Tonkassetten, Bilder und alle Sorten Material vom Buntpapier bis zur Holzplatte. "Die Planung im Kopf fängt bei mir beim Zeitungslesen an. Besonders die Texte auf der Kinderseite kann ich häufig brauchen". Die

Extreme reichen von der privat finanzierten kleinen Baumschule samt Gerät und Transportfahrzeug für den Projektunterricht bis zur Aussage: "Als Haupternährer meiner Familie kann ich es mir nicht leisten, mit meinem Gehalt die Ausstattung der Schule aufzubessern."

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer bevorzugen allerdings sehr grobe Sortierungen ihrer eher beiläufigen Materialsammlungen. "Ich wußte, daß ich irgendwo eine Feder habe, die wir für das Indianerspiel gebraucht hätten. Aber ich habe sie leider nicht rechtzeitig gefunden." So wird der Nutzen der eigenen, wenig systematischen Materialsammlung oft gering eingeschätzt.

Schülerorientierung in der langfristigen Planung: "Mein Lehrplan sind die Kinder"

Mehr als ein Drittel der Befragten plädierte für Unterrichtsplanung, die am lernenden Individuum ausgerichtet ist. Dafür müsse die langfristige Planung, an einem weiten Ziel orientiert, lediglich grobe Entwürfe für Stationen auf Wegen zum Ziel enthalten, sie dürfe aber keine Verbindlichkeiten konstruieren, die eine Berücksichtigung der aktuellen Interessen der Lernenden behindern. Der Lehrplan hat selbst in der langfristigen Planung für diese Lehrpersonengruppe wenig Bedeutung. Er dient eher als thematische Ideensammlung, weniger als Leitfaden. "Mein Lehrplan sind die Kinder. Ihre Interessen setzen die Maßstäbe für die Unterrichtsplanung." Dabei werden die Interessen langfristig altersgruppenspezifisch und sozioökonomisch begründet. Allerdings planen alle Lehrkräfte langfristig für und nicht mit den Schülerinnen und Schülern. Aufgabe einer langfristigen schülerorientierten Planung sei es, einen umfangreichen Materialfundus aufzubauen, aus dem die spätere detaillierte Planung bis zum Unterricht selbst schöpfen kann.

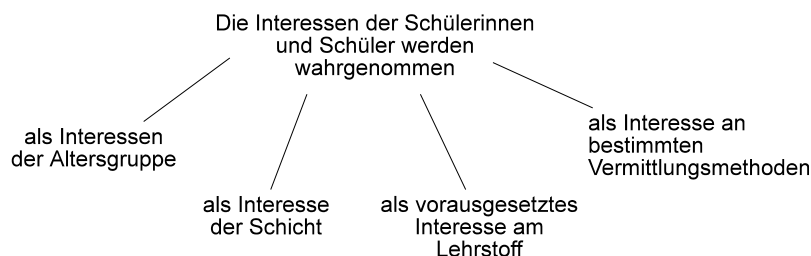


Abb. (33): Viele Lehrpersonen gehen bei der langfristigen Planung davon aus, daß sie die Interessen der Lernenden kennen, ohne sie gefragt zu haben

Während sich diese Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der langfristigen Ziele darüber einig sind, daß die Schülerinnen und Schüler individuell bestmöglich auf ein selbständiges Leben vorbereitet werden sollen, bestehen Differenzen hinsichtlich des vorgeschlagenen Weges dorthin. Die Vorgehensweisen werden allerdings im Gespräch über die langfristige Planung nur angerissen. Sie scheinen als komplexe Muster präsent zu sein, die stark mit dem Menschen- und Weltbild zusammenhängen. Als solche beeinflussen sie die weitere Zeit-Mittel-Planung. In ihren Extrempositionen reichen sie vom stark durchstrukturierten, kleinschrittigen Lernangebot, welches auf differenziertem Niveau bei freier Zeiteinteilung bearbeitet werden soll, bis hin zum Projektunterricht, der die Lernenden kurzfristig in die Planung einbezieht.

Für freie Arbeit werden Materialien (meist Karteien) langfristig hergestellt oder angeschafft. Wichtige Kriterien sind Verständlichkeit, übersichtliche Gestaltung mit wenig Text und Möglichkeiten der Selbstkontrolle. Art, Inhalt und didaktische Qualität der Aufgaben

wird darüber hinaus bei der langfristigen Planung selten reflektiert. Zumeist stammen die Vorlagen aus Schülerbüchern. Manche Lehrpersonen bauen die Klassenzimmereinrichtung so auf, daß unterschiedliche Arbeitszonen, teilweise Ateliers oder Angebotsparcours entstehen. Für die freie Arbeit geeignete Kontrollsysteme und Wartelisten sollen verhindern, daß im Unterricht gleichzeitig mehrere Schüler die Zuwendung der Lehrperson stürmen. "Ohne ausgeklügelte Planung der Unterrichtsorganisation ist freie Arbeit nicht denkbar." Allerdings scheint die Kontrolle der freien Arbeit zum bürokratischen Abhaken zu verleiten. Nur zwei Gesprächspartner hielten es für wichtig, daß die Ergebnisse jeweils mit den Schülerinnen und Schülern zusammen hinterfragt werden.

An MONTESSORI-Pädagogik orientierte Lehrerinnen und Lehrer erstellen eine Art eigenen fächerbezogenen Lehrplan, der einen fachlogischen Ablauf für die individuellen Lernphasen enthält. Nicht immer besteht dieser Plan dann als schriftliches Konzept, vielmehr ist er häufiger in der Zusammenstellung des Materialangebots enthalten.

Im Unterschied zu denjenigen, die ihre Planung nicht explizit am lernenden Individuum orientieren, legen die "Schülerorientierten" in ihrer Materialsammlung meist keinen Wert auf ausgearbeitete Stundenbilder und Lehrerhandbücher. Sie haben jedoch andererseits kein theoretisches Modell von Entwicklung, womit sie die Förderung der Schülerinnen und Schüler vergleichen könnten. Zwar geben einige an, die Lernenden von einer Stufe zur nächsten führen zu wollen, fühlen sich aber lediglich in der Lage, solche Stufen zu beschreiben, die sich an den Kanon des Fachwissens anlehnen. "Das Fachwissen kann man ja abfragen, aber der Verhaltensbereich, der motorische Bereich, da hat ja früher niemand dran gedacht, daß das zum Beispiel was mit Lesenlernen zu tun haben könnte."

Langfristige Planung der eigenen Weiterbildung

In den Reihen derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, die stärker individualisiert arbeiten und dies bereits in ihrer längerfristigen Planung berücksichtigen wollen, findet sich das Drittel der Befragten wieder, welches auch seine eigene Weiterbildung zur längerfristigen Planung zählt. Gemeint ist die fortwährende kritische Auseinandersetzung mit dem Medienmarkt sowie sachstrukturelle Weiterbildung zu aktuellen Themen und im Bereich der Kulturtechniken. Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer zählen die psychologische Weiterbildung zur langfristigen Planung ihrer Arbeit. Auf psychologische Literatur wird aktuell fall- bzw. problembezogen zugegriffen. Demgegenüber bedeutet die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit den schülerorientierten Lehrkräften so viel, daß einige (6) auf eigene Kosten regelmäßig an Supervision teilnehmen.

Der wichtigste Nutzen langfristiger Planung wird im Schutz vor Überlastung gesehen.

Langfristigkeit stellt eine weit vorausgreifende Zielrichtung sicher und bietet dadurch die Möglichkeit, vorausschauend und kontinuierlich nach geeigneten Lernmöglichkeiten im Interessensfeld der Schülerinnen und Schüler zu suchen, später benötigtes Material gezielt zu sammeln, Kontakte anzubahnen und sich sachkundig zu machen. Viele berichten, daß sie selbst im Urlaub mit didaktischem Blick nach brauchbarem Anschauungsmaterial suchen oder für den Unterricht verwendbare neue Arbeitstechniken (z. B. Sport, Kreatives, Werken) erlernen.

So werden geballte Organisationserfordernisse zu Beginn von neuen Themen und Projekten reduziert. Zeiten erhöhter Anforderung (genannt werden: die Zeit des Überprüfungsverfahrens, Wochen, die durch häufige Feiertage und Ferien durchbrochen sind

und Zeiten gehäufte Krankheit im Kollegium) können leichter ohne gravierenden Qualitätsverlust im Unterricht gemeistert werden. "Langfristige Planung bringt eine Gesamtübersicht über's Jahr und dadurch die Chance, rechtzeitig für eine gute Materiallage zu sorgen."

| Was bringt die langfristige Planung? |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Kontinuität - größeren Fundus an Material und Repertoire - zeitliche Entzerrung - Übersicht |

Abb. (34): Der Nutzen langfristiger Planung

Allerdings berichtete keine Lehrkraft, daß Eltern oder Schülerinnen und Schüler an der längerfristigen Planung mitwirken. Auch ihre spätere Mitplanung wird längerfristig selten angebahnt.

Die Verbesserung der Unterrichtsbedingungen bedarf langfristiger Planung

Etwa die Hälfte der befragten Lehrpersonen berichteten davon, wie sie langfristig an der Entwicklung der Unterrichtsbedingungen in ihrer Schule arbeiten. Das Spektrum reicht von politischen Forderungen nach integrativem Unterricht, Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Institutionen, Aufbau von Koalitionen im Kollegium für schülerorientierten Unterricht, Planung von Teamteaching und anderen Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, Arbeit an gemeinsamen Erziehungszielen, Einrichtung von selbst initiierten Supervisionsgruppen bis hin zu Forderungen nach baulichen oder ausstattungsbezogenen Verbesserungen.

Kontinuierliche Elternarbeit läuft planlos nicht

Auch die Elternarbeit wird von etwa einem Drittel der Befragten langfristig konzipiert. Der Grundsatz, die Eltern als Verbündete im Erziehungsprozeß gewinnen zu wollen, steht im Vordergrund: Aufbau von Vertrauen und sozialer Bindung der Eltern an die Schule durch Elterngruppenangebote (Grilltag, Wandertag etc.). Einige Lehrerinnen und Lehrer planen außerdem regelmäßige Hausbesuche, um die Elternhäuser kennenzulernen. Unabhängig von der pädagogischen Grundhaltung gibt es sehr unterschiedliche Erfahrungen bezüglich der Wirksamkeit von Elternarbeit. Von Aussagen wie: "Es nutzt sowieso nichts" bis zu Berichten über Erfolge im Einzelfall reicht die Palette.

Langfristige Planung ist zielgerichtet, aber nicht lernzielorientiert

Die langfristige Planung der meisten Gesprächspartnerinnen und -partner ist durchaus zielgerichtet, allerdings nicht im lernzielorientierten Sinn, wie etwa bei PETERSEN²⁹² beschrieben. So spielt der Lehrplan langfristig eine weitaus weniger explizite Rolle als PETERSEN annimmt. Die meisten Lehrkräfte verschaffen sich zwar langfristig einen Überblick darüber, welche Inhalte und Ziele der Lehrplan für die jeweilige Klasse vorsieht,

²⁹² Peterßen, Wilhelm, H. (1988): Handbuch Unterrichtsplanung, S. 235.

beschreiben dann aber langfristige Vorbereitungen, die nicht geradewegs auf den Lehrplan zurückgeführt werden können. So sehen Oberstufenlehrerinnen und -lehrer ihre Aufgabe vor allem darin, die Schülerinnen und Schüler in den Beruf zu bringen. Dies aber sei mit den im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtseinheiten und Praktika alleine nicht zu schaffen. Deshalb baut beispielsweise ein Lehrer privat Netzwerke auf und stellt sie seinen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung. "Ich bin in den wichtigsten Vereinen am Ort. Dadurch kenne ich viele Unternehmer. Die wissen, daß sie der Reihe nach einen aus meiner Klasse nehmen müssen."

Dieser Lehrer übernimmt zugleich den Betrieben gegenüber eine Verpflichtung: Seine Schülerinnen und Schüler wurden bislang stets erfolgreiche Lehrlinge, denn zum einen waren sie gut auf die beruflichen und berufsschulischen Anforderungen vorbereitet und zum anderen bot der Lehrer (außerhalb seines Deputats) Nachbetreuung an. Die Nachbetreuung funktioniert aber nach seiner Erfahrung nur, wenn der Kontakt zum Schüler und zum Betrieb vom Lehrer weiter gepflegt wird. "Die Schüler fordern Hilfe von sich aus erst an, wenn es schon zu spät ist." Zwischenzeitlich hat sich die Meinung 'seiner' Betriebe durch die Erfolgserfahrung geändert. Sie bevorzugen gelegentlich sogar einen gut bewerteten Sonderschüler vor einem Hauptschüler.

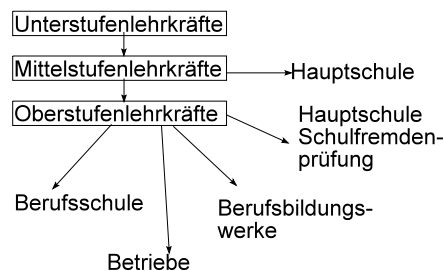


Abb. (35): Das Ziel des Unterrichtens wird maßgeblich durch die Erwartungen der abnehmenden Instanz bestimmt

Lehrer und Lehrerinnen orientieren sich bezüglich dessen, was die Schüler nach einem oder mehreren Schuljahren können sollen, nicht am Lehrplan, sondern daran, was die "Abnehmer" erwarten. Das sind in der Unterstufe die Mittelstufenlehrkräfte, in der Mittelstufe die Oberstufenlehrkräfte und in der Oberstufe die berufsbildenden Instanzen oder der Arbeitsmarkt.

Schule bedeutet über einem Drittel der Gesprächspartnerinnen und -partner weitaus mehr als Wissensvermittlung²⁹³. Sie soll den Schülerinnen und Schülern Lebensraum und Arbeitsstätte werden und wenigstens teilweise Ersatz bieten für entgangene Kindheit im Elternhaus. Geborgenheit, Anregung, Spiel und sinnvolle Arbeit seien Voraussetzung für erfolgreiche Überwindung der Demotivation, mit welcher die Kinder auf die Sonderschule überwiesen werden. Nur in einer lebendigen Umgebung könnte verschüttete Lernbereitschaft wieder geweckt werden. Diese langfristigen Zielsetzungen mündeten in Vorbereitungsarbeiten, die immerhin auf freiwilliger Basis in fünf Schulen Richtung Ganztagsbetreuung wiesen: An einem oder mehreren Nachmittagen in der Woche wird durch eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler ein Mittagessen gekocht. Wer

²⁹³ Von Hentig beschreibt dieses "Mehr" in seinem Manifest für eine neue Schule als minima paedagogica mit 7 Forderungen: Schule als (1) Lebens- und Erfahrungsraum, als (2) Mini-Gesellschaft, als (3) Gemeinschaftswerk, als (4) Ort lebendigen, ganzheitlichen Lernens, als (5) Brücke zu Organisationen, als (6) Lernstatt, als (7) Forum kritischer Reflexion. Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, S. 204-222.

nachmittags an Spiel- oder Lernangeboten teilnimmt, hat nun die Möglichkeit, in der Schule zu essen.

Bewertung: Evolvierendes Potential der langfristigen Unterrichtsplanung bei der Gruppe der Befragten

Die langfristige Planung kann nun, nachdem sie beschrieben wurde, nochmals daraufhin betrachtet werden, inwieweit diese Beschreibung bereits unterrichtsförderliche oder -hemmende Aspekte enthält. Dazu dienen die Bewertungsindikatoren (siehe S. 64).

a) Der Umgang mit Widersprüchen

Die langfristige Planung nimmt Probleme der kurzfristigeren Planung und des Unterrichts vorweg und versucht diese vorbeugend durch folgende Maßnahmen zu lösen:

Verbesserung der eigenen Arbeitssituation:

- Psychologische Weiterbildung zur Verbesserung der Selbstwahrnehmung
- Kooperation, um Isolierung (in der Schullart und / oder in der Klasse) zu überwinden
- Vorarbeit zur Minderung geballter Arbeitsbelastung (Termin-/ Materialplanung)
- Orientierung an den Anforderungen der "Abnehmer" als Zielgröße

Verbesserung der Lernsituation der Schülerinnen und Schüler

- Einrichtungen zur Verbesserung der Lernatmosphäre
- Auswahl von Lernmaterialien zum selbstständigen Üben
- Vorstrukturierungen des Unterrichts zur Vermeidung von Unruhe und Orientierungslosigkeit
- Kennenlernen der häuslichen Bedingungen einzelner Schülerinnen und Schüler, Aufbau eines positiven Kontakts zum Elternhaus

Verbesserung der Vermittlung der Inhalte

- Didaktisch-methodische Weiterbildung
- Sammlung von Informations- und didaktischem Material
- Herstellung von Materialien

Allerdings verläuft die Auseinandersetzung mit Problemen zumeist auf relativ handlungsnahem Niveau. Zielstellungen sind da, werden aber praktisch nicht infragegestellt, ja erscheinen in einigen Fällen als Worthülsen (wie "Schülerorientierung" bei einer Planung, welche die Schülerinnen und Schüler nicht einbezieht). Es bedarf der Erläuterung, was unter Zielstellung verstanden wird: Ein Gesprächspartner hatte sich vor dem Interview die Mühe gemacht und die Struktur seiner Ziele aufgeschrieben. Das Ergebnis war eine Lernzielhierarchie, die künftige Resultate idealisiert darstellte, d.h. nicht als unaufhebbare Verbindung zwischen Subjekt und Objekt, sondern vom Subjekt abstrahiert: in diesem Fall sowohl von der eigenen Person wie von der Person der Schülerinnen und Schüler. In den Gesprächen äußerten die Lehrkräfte hingegen ihre Zielstellungen als Verbindung subjektiver und objektiver Aspekte, siehe Einzelfall Anton Miller, Abb. 2 Kap. 5. Dieser Begriff von Zielstellungen wird hier verwendet²⁹⁴.

²⁹⁴ Siehe: Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie S. 115.

b) Umgang mit Komplexität

Das Problem des Umgangs mit Komplexität wird überwunden, indem die Zieldimension nur wenig reflektiert und häufig auf die Nachfrage der "Abnehmer" reduziert wird. Dabei wird unterstellt, daß die Interessen der Schüler und Schülerinnen dem Bedarf der Abnehmer entsprechen. Die Differenz der Interessen wird zwar vermutet, aber nicht bearbeitet, (vgl. Abb. 11, Kap. 2). Offenbar wird die Komplexität des Referenzfeldes zwar wahrgenommen. Festlegungen werden nur in wenigen Bereichen (Kurse) langfristig geplant. Bewußte Einschränkung künftiger Möglichkeiten erfolgt aber vor allem dadurch, daß bei unreflektierter Zielstellung auch die Informationssuche wenig bewußt verlaufen muß, denn sonst würde durch die Frage, wonach gesucht werden soll, auch die Zielstellung infrage gestellt. Zu diesem Szenarium paßt der relativ unspezifische "Sammlertrieb" zahlreicher Lehrkräfte. Man kann fast alles (vielleicht) brauchen. Ein Beispiel für intensives Sammeln und anschließende, an einem Unterrichtskonzept orientierte kritische Aufarbeitung des Materials ist hingegen im Einzelfall Anton Miller nachzulesen (Kap. 6.1.1). Schließlich hatten Lehrkräfte bei der kürzerfristigen Planung (wovon noch berichtet wird) Probleme, auf die langfristig gesammelten Materialien zurückzugreifen, weil mangels Ordnungssystem die Suche schwierig war.

c) Die Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Organisation

Zwar geben einige wenige an, strategisch Koalitionen im Kollegium anzustreben, um Verbesserungen durchsetzen zu können. Kooperation bei der langfristigen Planung bedeutet aber vor allem die Erstellung schulinterner Lehrpläne mit dem neuen Bildungsplan. Dabei wird lediglich verhandelt, welches Thema aufgrund früherer Erfahrungen in welcher Klassenstufe behandelt werden soll, da der Bildungsplan die Themen Unter-, Mittel- und Oberstufe, nicht aber Klassen zuweist. Nur in einem Kollegium einigte sich ein Team langfristig explizit auf Erziehungsziele für die gemeinsame Klasse. Alle übrigen blieben auf der Verfahrensebene. Mit Schülerinnen und Schülern wird - wie bereits beschrieben - bei der langfristigen Planung nicht kooperiert.

d) Die Bewußtheit der Planung

Die Bewußtheit der Planung bezieht sich vor allem auf methodische Fragen (Wie könnte ich diesen oder jenen Inhalt vermitteln?). Welche Inhalte letztlich vermittelt werden, ist zumeist bei den Kulturtechniken durch das Material und ansonsten durch das, was die Abnehmer an Wissen verlangen oder was sich gerade jahreszeitlich oder durch gute Angebotslage in den Vordergrund drängt, vorab festgelegt und offenbar wenig reflektiert.

Zusammenfassung: Die Erweiterung des doppelten Möglichkeitsraumes

Bei den meisten Befragten gilt die Anstrengung zur Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten langfristig vor allem der Vorbeugung gegen Unterrichts- und Vorbereitungsstreß im Schuljahr sowie der vorsorglichen Materialsammlung. Damit kann sicherlich vorbeugend ein Rückschritt durch Überlastung verhindert werden. Um einen Ausbau der Möglichkeiten handelt es sich jedoch nicht. Hinweise auf Reflexion über die eigene Arbeit und Ansatzpunkte für Erneuerungen geben in der langfristigen Planung die Bildungsanstrengungen weniger Lehrkräfte und noch seltener ihre Kooperationsbemühungen. Die unreflektierte Übernahme von Zielen der "Abnehmer" verdeckt offenbar in der langfristigen Planung sogar widersprüchliche Anforderungen. Das äußert sich vor allem darin, daß zwar von Schülerorientierung gesprochen wird, aber die

subjektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zumeist kein Reflexionsgegenstand ist. Stattdessen wird zumindest in der langfristigen Planung häufig unterstellt, langfristige Schülerinteressen und "Abnehmerinteresse" seien identisch. Damit schrumpfen die Gestaltungsspielräume rapide, denn die Anforderungen der meisten "Abnehmer" sind noch immer an einem mechanistischen Menschenbild orientiert. In welche Nöte man bei der Reflexion dieser Frage gerät, zeigt vor allem der Einzelfall Hanna Meusel (Kap. 6.3.2), die Gestaltungsmöglichkeiten einer wenig abnehmerorientierten Zielplanung auf hohem Diskursniveau hingegen z. B. der Einzelfall Anke Dietrichs (Kap. 6.2.3).

Die Chance zur doppelten Erweiterung der Möglichkeitsräume, also zum Ausbau der gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit und zum Ausbau des Einflusses auf die Entwicklung der Gestaltungsmöglichkeiten, wird in der langfristigen Planung nur selten gezielt genutzt. Es scheint vor allem eine Erhöhung des Reflexionsniveaus und des Grades der Kooperation mit Gleichgesinnten notwendig, um zu evolvierender Planung zu kommen. Aber auch auf der Ebene der Arbeitstechniken für eine solche Planung fehlen offenbar angemessene Instrumente und notwendiges Wissen.

5.1.2. Die mittelfristige Planung

Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer planen mittelfristig. Darunter verstehe ich eine Planung in abgrenzbaren zeitlichen oder inhaltlichen Einheiten, die zumindest mehrere Wochen im voraus erfolgt.

Der Stoffverteilungsplan wird in den Mittelpunkt gestellt

Etwa dreiviertel aller Gesprächspartnerinnen und -partner stellen den Stoffverteilungsplan in das Zentrum ihrer mittelfristigen Planung²⁹⁵. Zumeist wird er in den Ferien (10) oder kurz danach (16) für den Zeitraum bis zu den nächsten Ferien erstellt. Der Stoffverteilungsplan unterscheidet sich von der thematischen Planung dadurch, daß er den gesamten Unterricht der Lehrkraft für einen definierten zeitlichen Abschnitt umfaßt. Die Intensität, mit der die Struktur dieses Unterrichtsabschnitts durchdacht wird, schwankt sehr. Nur für wenige der befragten Lehrkräfte hat der Stoffverteilungsplan überwiegend Legitimationsfunktion, offenbar vor allem dann, wenn der Rektor lange Vorausplanungszeiträume vorschreibt (Halbjahr). Das heißt, der Stoffverteilungsplan wird überwiegend für den Rektor angefertigt und hat nur sehr wenig mit der wirklichen Planung zu tun. Bei fast allen Stoffverteilungsplänen schwingt diese Legitimationsfunktion mit, wird von den Interviewten aber nicht als zentral bezeichnet. Nur vier Befragte fertigen keinen Stoffverteilungsplan an.

Planung im Team

Immerhin fast ein Viertel der Interviewten arbeitet bei der Erstellung des Stoffverteilungsplans mit dem Lehrer oder der Lehrerin der Parallelklasse, mit Fachlehrkräften oder im Kooperations-team für Differenzierung und Teamteaching zusammen.

²⁹⁵ Das verwundert nicht, wird doch von offizieller Seite der Stoffverteilungsplan sehr hoch bewertet. Vgl. z.B. Schulintern (1990): Der Stoffverteilungsplan als notwendiges Bindeglied zwischen Bildungsplan und Unterrichtsvorbereitung. Und die dazugehörige Verwaltungsvorschrift in Kultus und Unterricht 12/1990, S. 333, siehe: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990e): Unterrichtsplanung.

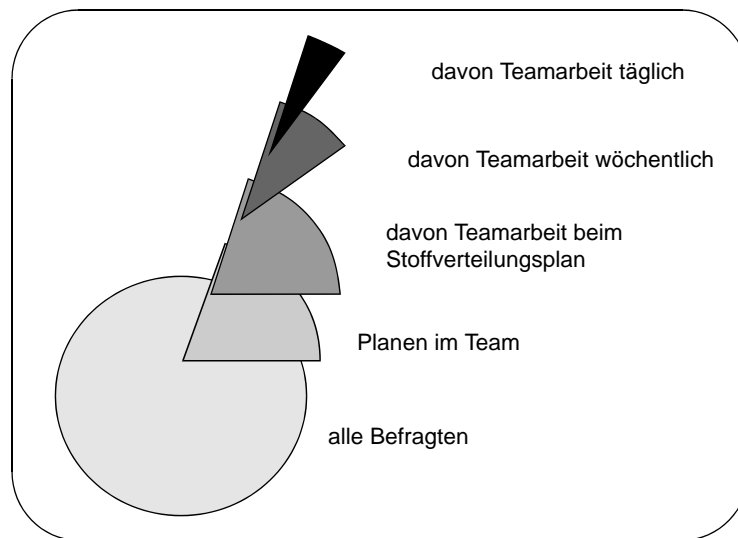


Abb. (36): Kooperation bei der Planung

Allerdings stellt sich die gemeinsame Arbeit bei näherem Nachfragen manchmal sehr ungleich dar, indem der Klassenlehrer für seine Teamlehrerin mitplant oder den Fachlehrerinnen seinen Plan zur Verfügung stellt, damit sie sich thematisch einklinken können. Die gesellschaftlich tradierten Geschlechterverhältnisse scheinen für eine gleichgestellte partnerschaftliche Zusammenarbeit auch unter bewährten Lehrpersonen hinderlich zu sein. Andererseits ergänzen sich Partner mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Insbesondere die Ideenvielfalt nimmt im Team zu: "Als mir die Ideen ausgingen, fiel meinem Kollegen wieder was ein." "Manche Idee kann ich nicht umsetzen, weil ich zu unpraktisch bin. Dann hilft mir der Kollege." Die Arbeitsteilung in gemischten Teams spiegelt auch inhaltlich die geschlechtsspezifische Erfahrung wider: Beim Thema Apfelernte bietet der Mann die Einführung in die Mostherstellung und erklärt die Funktionsweise der verwendeten Maschinen in der Mosterei. Die Frau kocht mit der Klasse Apfelgelee²⁹⁶.

Informationsgrundlagen für die Planung

Wie die übrige Planungsarbeit wird auch der Stoffverteilungsplan in der Regel zuhause erstellt. Als Informationsgrundlage nennen die Gesprächspartner und -partnerinnen:

- Schülerbücher der Schule für Lernbehinderte (15)
- den Bildungsplan (15)
- vorhandenes Übungsmaterial (13)
- die eigene Materialsammlung (8)
- frühere Stoffverteilungspläne (7), auf EDV (1)
- den alten Bildungsplan (7)
- Schülerbücher anderer Schularten (7)
- Lehrerhandbücher (5)
- den schulinternen Lehrplan (4)
- vorhandene Modelle, Schaubilder (4)
- Folienordner, Filmkatalog (3)

²⁹⁶ Hier besteht die Gefahr, daß, begründet mit angeblich geschlechtsspezifischen Leistungsvorteilen, tradierte Rollenmuster auch in der Schule durch Vorbildverhalten übermittelt werden, welche die Mädchen vom handwerklich-technischen und die Buben vom hauswirtschaftlich-reproduktiven Erfahrungsbereich fernhalten.

- vorhandene Spiele (2)
- Stoffverteilungspläne anderer Lehrkräfte (2)

Nur eine Lehrkraft informiert sich für den Stoffverteilungsplan bei den Schülerinnen und Schülern über deren Themenwünsche. Auch auf die eigene Jahresplanung wird zumeist nicht explizit zurückgegriffen.

Das äußere Bild des Stoffverteilungsplans

Die schriftliche Form des Stoffverteilungsplans war zum Zeitpunkt der Befragung gerade im Umbruch. Die meisten verwenden zwar noch alte Planungsraster, bemerkten aber, daß dort die Einzelfächer abgefragt werden. Durchgehend schlüssige fächerübergreifende schriftliche Stoffverteilungspläne konnte ich zum Zeitpunkt der Befragung nur selten finden. Selbst speziell für den neuen Bildungsplan ausgearbeitete Formulare fassen zwar alle Sachfächer zu themenzentriertem Unterricht zusammen, Deutsch und Mathematik sind aber durchweg getrennt ausgewiesen. Ein Viertel der Befragten notiert den Stoffverteilungsplan formlos. Zwei Lehrkräfte arbeiten ihre mittelfristige Planung bis ins Detail einzelner Unterrichtsstunden aus. Einige wenige fertigen einen großen Teil der Unterrichtsmaterialien für den mittelfristigen Planungszeitraum im voraus an.

Die persönliche Bedeutung des Stoffverteilungsplans

Der Begriff "Stoffverteilungsplan" beinhaltet nur einen Teil der Aufgaben, die diese Planungsphase in der Realität erfüllt. Stoffauswahl und Stoffverteilung spielen ineinander, denn die überwiegende Mehrzahl der Lehrpersonen setzt sich während der Planungsarbeit mit den möglichen Themen persönlich auseinander.

| Was bringt der Stoffverteilungsplan? |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Unverbindliche Auswahl von Themen - Grobe, unverbindliche Zeit/Stoffplanung - Kontrollblatt für den nächsten Stoffverteilungsplan - Legitimation / ruhiges Gewissen |

Abb. (37): Der Nutzen des Stoffverteilungsplans

Allerdings ist es nicht nur der Lehrplan, aus dem die Themen geschöpft werden. Vielmehr kommt als zusätzlicher Orientierungspunkt das jeweilige Interesse der Lehrkraft hinzu: "Was mich selbst interessiert, das kann ich viel besser unterrichten. Landwirtschaft wäre z. B. ein Thema, das ich meiden würde." Oder: "Ich wähle von vornherein nur Themen, bei denen ich mir sicher bin, daß ich dazu gutes Material habe." Und: "Ab und zu planen wir dann etwas ein, was uns selbst Spaß macht. Das brauche ich einfach für mein eigenes Wohlbefinden." Außerdem haben die Lehrpersonen unterschiedliche, teils ortsspezifische, teils an ihrer eigenen Lebenserfahrung orientierte Vorstellungen darüber, auf welche Inhalte sie im Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler besonderen Wert legen sollten. Unumstritten ist die Vorbereitung auf ein selbständiges Leben, wozu aber auch bei der mittelfristigen Planung noch der hohe Wert des Schülers für den "Abnehmer" zählt.

Als wichtigste Aufgabe des Stoffverteilungsplans wird eine zeitliche Einteilung und inhaltliche Füllung des geplanten Zeitabschnitts genannt. Allerdings berichten die meisten Lehrerinnen und Lehrer, daß sie später die vorgesehene Dauer der Themen wie ihre inhaltliche Breite meistens nicht einhalten können: "Häufig kommen Verhaltensprobleme

dazwischen, die vorrangig bearbeitet werden müssen." "Wenn Lehrkräfte ausfallen, hat man plötzlich eine zweite Klasse mit zu betreuen, dann verkommt der Unterricht zur Aufsicht und der Stoff bleibt liegen." "Ich plane eher das Maximale. Wenn die Schüler nicht so weit kommen, dann reduziert sich der Inhalt auf Teilaspekte. Den groben Zeitrahmen kann ich aber einhalten." "Manchmal interessiert die Schüler ein Thema, das ich nicht geplant hatte. Das wird dann eingeschoben." Nur zwei Lehrkräfte planen so "luftig", daß sie später alles im vorgesehenen Zeitrahmen umsetzen können. Für die meisten hat der Stoffverteilungsplan eine ordnende Funktion für die Unterrichtsarbeit: "Wenn wir uns zu arg verzetteln, dient mir der Stoffverteilungsplan als Spiegel und mahnt mich, auf Stringenz zu achten."

Unterschiede in der Planung von Kursen und Themen

Kurse in Mathematik und häufig auch in Deutsch (Erstlese-/Erstschreibunterricht, Recht-schreibtraining) profitieren von Schülerbüchern, Fibeln, Übungsheften, Arbeits-blattsammlungen und fertigen Karteien. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer schreiben im Stoffverteilungsplan lediglich die fortlaufenden Inhalte des "Leitwerks" (meist ein Buch) nieder. Dabei gehen Erfahrungswerte aus früheren Klassen in die Zeitplanung und Auswahl des Angebots ein. Es wird bemängelt, daß die Übungsmöglichkeiten durchweg von den Verlagen zu gering bemessen sind. Die passenden Übungsmaterialien müssen aus unterschiedlichen Werken zusammengestellt und kopiert werden. Eine Reflexion über Inhalt und Vorgehensweise erfolgt zumeist unterrichtsnah und oft als Reaktion auf aktuelle Verständnisprobleme: "Ich hätte den Text vereinfachen sollen, damit er für die Schüler verständlicher ist." Während für den Mathematikunterricht in der Unterstufe Anschau-ungsmittel und Material zum Handeln ("Material zum Handeln ist für mich alles außer Büchern und Arbeitsblättern") bereits bei der Stoffverteilungsplanerstellung zumindest be-dacht werden, sehen Lehrer in der Oberstufe dazu seltener Möglichkeiten: "Die Addition gemischter ungleichnamiger Brüche kann man nicht mit Handlungen erlernen." "Am anschaulichsten sind Textaufgaben aus dem Leben."

Eine leitende Vorstellung ist, "daß in Deutsch und Mathematik vor allem viel produziert werden muß, damit die (lernbehinderten) Schülerinnen und Schüler ausreichend üben." Neben Arbeitsblättern und Karteien mit traditionellen Übungsaufgaben werden dazu häufig Spiele eingesetzt, die teilweise selbst entwickelt und hergestellt wurden (Domino, Bingo, Würfelspiele, Kartenspiele). Lehrkräfte, die sich an der MONTESSORI-Pädagogik orientieren, haben zumindest in Deutsch und Mathematik eigene Lehrpläne mit korrespondierendem Material. Manche stellen Leittexte für die Schülerarbeit dar. Die Lernenden lösen dann im individuellen Tempo Aufgabe für Aufgabe aus den Plänen.

Wenn es um die mittelfristige Planung von Sachthemen geht, muß zumeist auf ein Lehr-buch oder auf strukturiertes Material als Leitfaden verzichtet werden. Die Auswahl und Verteilung der Themen im Planungszeitraum hängt wesentlich damit zusammen, ob sie aufgrund der zeitlichen und kulturellen Bedingungen sowie der stoffbezogenen Lernvoraussetzungen aus der Perspektive der Lehrperson als passend für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler empfunden werden.

Strukturierung der Themen

Wie die Struktur der Themen für die mittelfristige Planung gewonnen wird, ist sehr un-terschiedlich, was einige Beispiele verdeutlichen können. So stellen manche Lehrpersonen sich Fragen, um das Thema zu erschließen. Beispielsweise fragt ein 50jähriger Unterstufenlehrer aus einer Schule im ländlichen Raum nach der menscheitsge-

schichtlichen Bedeutung seines Themas und wie er diese mit den Schülerinnen und Schülern erschließen könnte:

- Wie war es früher, wie ist es heute?
- Was hat diese Entwicklung der Menschheit gebracht?
- Was mußte alles erfunden werden für diese Entwicklung?

und zum Vorgehen:

- Können wir die Entwicklung nachempfinden?
- Was können wir selbst handelnd erproben? Was können wir besichtigen?
- Was ist für das Verständnis dieser Entwicklung so wichtig, daß wir es aufschreiben sollten?

Die moderne Welt ist unübersichtlicher:

- Was kann ich vorbereiten, um den Schülern die moderne Welt trotz dieser Unübersichtlichkeit zugänglich zu machen?

Ein 30jähriger Lehrer aus einer Unterstufenklasse in einer Kleinstadt fragt anders. Seine Idee ist es, über verschiedene Angebote die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler anzusprechen. Es geht ihm weniger um eine thematische Strukturierung. "Beim Thema Licht und Schatten dachte ich sofort an romantisches Kerzenlicht."

- Was könnte demgegenüber die Schülerinnen und Schüler an diesem Thema interessieren?
- Welche Bereiche der menschlichen Wahrnehmung kann ich durch das Thema ansprechen?
- Durch welche Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler diese Wahrnehmungsbereiche ihrer Person weiterentwickeln?
- Welche Anforderungen stellen diese Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler? Wie vermeide ich negative Erfahrungen?
- Wie kann ich möglichst viele Sinne ansprechen?

Eine 45jährige Großstadtlehrerin, ebenfalls aus der Unterstufe, sieht in unterschiedlichen Themen verschiedene Lernziele. Beim Thema Obst und Gemüse stellt sie vor allem die begriffliche Differenzierung in Obst oder Gemüse und unterschiedliche Untergruppen in den Mittelpunkt. Gesunde Ernährung würde durch die Herstellung von Obstsalat gestreift. Erschließungsfragen stellt sie sich nicht mehr, weil sie für alle unterstufenrelevanten Themen bewährte Umsetzungsmuster kennt und auch im neuen Lehrplan nichts Neues zu finden sei.

Doch auch für den themenzentrierten Unterricht suchen Lehrkräfte häufig in Büchern nach Strukturen, die sie für die Planung verwenden können. "Wenn ich ein Thema planen will, nehme ich mir einige Schülerbücher aus der Lehrerbibliothek, auch von anderen Schularten. Dort sind so viele Ideen, und plötzlich entdecke ich eine geeignete Struktur."

Schließlich orientiert sich die Auswahl der Themen an Bedingungen, welche die Schule bietet. Ein Werklehrer bedauert, daß aufgrund der schlechten Ausstattung an Maschinen und Material nur noch musische Inhalte angeboten werden können (Handschmeichler aus Holz, Tonarbeiten), während ein anderer berichtet, daß die Herstellung von Gebrauchsgegenständen im Vordergrund des Werkunterrichts steht. So wurden in Serienfertigung zahlreiche Vogelhäuser für die Gemeinde hergestellt. Die notwendigen Maschinen sind dort vorhanden. An einer Schule hat die Gemeinde nicht mit Material geizt, als die Schülerschaft zusammen mit dem Werklehrer Klassenzimmer renoviert und Regale gebaut hat, während anderswo solche Vorhaben bereits am Absicherungsbedürfnis des Rektors scheiterten, obwohl die Maschinen vorhanden sind.

Schülerorientierung in der mittelfristigen themenbezogenen Planung

Der Stoffverteilungsplan - von Ferien zu Ferien - wird zwar im Zentrum der mittelfristigen Planung gesehen. Tatsächlich findet aber bei mehr als der Hälfte der Befragten die eigentliche Planung in kleineren Einheiten statt. Im Zusammenhang mit dem Stoffverteilungsplan werde zwar eine inhaltliche Vorauswahl und sehr grobe Strukturierung sowie eine erste Zeitplanung erstellt. Die eigentliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erfolge jedoch bei der Vorbereitung eines neuen Themas oder eines neuen Projekts. Immer wenn ein Thema seinem Ende zugeht, beginnen diese Lehrpersonen das folgende Thema zu projektieren. Das gilt für Mathematik-, Deutsch- oder Sachthemen. Der Stoffverteilungsplan wird auch hier nur von wenigen hinzugezogen, um zu sehen, was man einst vorhatte. Die Verbindlichkeit dieser eigenen Planungsvorgabe ist für die Befragten jedoch gering.

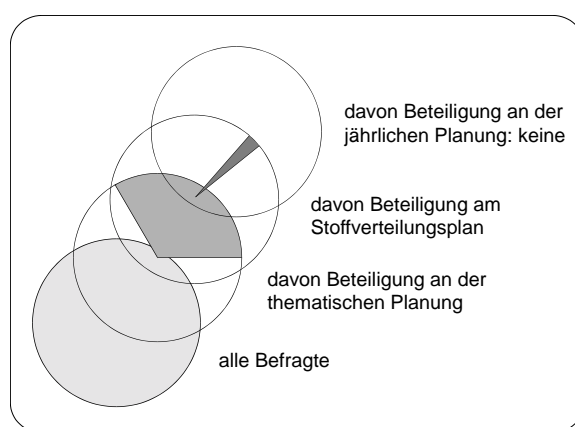


Abb. (38): Beteiligung der Schülerinnen und Schüler der Befragten bei der Planung

Immerhin ein Drittel der Interviewten gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Einfluß auf die Auswahl des Themas zu nehmen. Wenn sie ein anderes Thema bearbeiten wollen als im Stoffverteilungsplan vorgesehen, haben sie große Chancen, sich mit ihren Wünschen durchzusetzen. Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer diskutieren mit ihrer Klasse vor ihrer Planung darüber, welches Sachthema als nächstes drankommt. Die meisten greifen Interessensäußerungen der Schülerinnen und Schüler auf und schlagen darauf bezugnehmend ein Thema vor, um vor Beginn eine Vororientierung zu geben und Zustimmung zu erhalten. Immerhin zwei Befragte informieren sich bei den Schülerinnen und Schülern über deren Kenntnisstand zum avisierten Thema, ehe sie mit der Planung beginnen.

Einige Befragte lösen die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, indem sie ihnen in Freiarbeitsstunden die Wahl zwischen mehreren Angeboten lassen. Die Vorbereitung dieser Wahlmöglichkeiten erfolgt meist kontinuierlich am Unterrichtsgeschehen entlang, allerdings verstärkt zu Beginn eines neuen Themas. In stark inhomogenen, z. B. altersgemischten Klassen fertigen einige Lehrkräfte zumindest in den Fächern Mathematik und Deutsch leistungsgruppenbezogene Stoffverteilungspläne an, was sie auch als schülerorientiert bezeichnen.

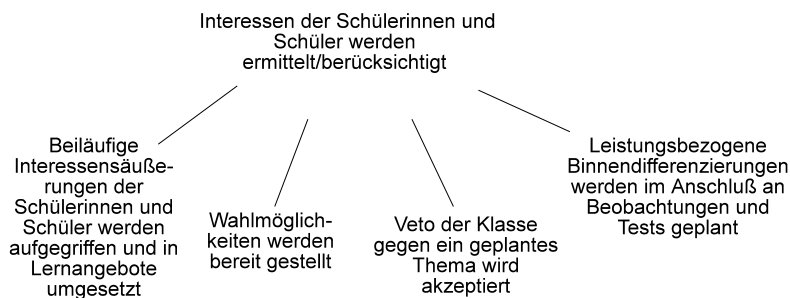


Abb. (39): Schülerinteressen in der mittelfristigen Planung

Besonders an der MONTESSORI-Pädagogik orientierte Lehrerinnen und Lehrer halten ihre Vorgehensweise für sehr schülerorientiert. Sie machen den jeweiligen Deutsch- und Mathematiklehrplan den Schülern in Form eines Arbeitswegweisers zugänglich, so daß jeder im eigenen Tempo mit der vorgegeben Systematik das Material bearbeiten kann.

Wichtigster Nutzen auch der mittelfristigen Planung: Schutz vor Überlastung

Zumindest ein nicht unerheblicher Teil der Befragten nutzt die Möglichkeit, in den Ferien vorzuarbeiten, um die Arbeitsdichte während der Unterrichtszeit zu entzerren. In den Ferien kann man sich in aller Ruhe in neue Themen einarbeiten, Fachbücher zu pädagogischen Problemen lesen und sich für Veränderungen der künftigen Arbeit inspirieren lassen. Insbesondere Ordnungsarbeiten, die Pflege und Aktualisierung der Materialsammlung sowie das Herstellen und Bereitlegen des voraussichtlich benötigten Materials für den nächsten Unterrichtsabschnitt wird von vielen in die Ferien verlagert. "Ich brauche besonders die kurzen Ferien, um vorzuarbeiten. Letztes Mal bin ich statt dessen in Urlaub gefahren. Der folgende Unterrichtsabschnitt war so anstrengend, daß ich eine Woche vor den nächsten Ferien schlapp gemacht habe und krank wurde." Der Hauptnutzen der mittelfristigen Planung wird also ebenfalls im Schutz vor Überlastung gesehen.

| Was bringt die thematische Vorbereitung |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Entzerrung des Arbeitsanfalls - Eigene Sicherheit im Stoff - Mehr Kreativität im Unterricht - Organisatorische Bereitstellung von Material, Wissen, Standards |

Abb. (40): Nutzen der mittelfristigen thematischen Planung

Weitere Aussagen beziehen sich häufig auf die Qualität des Unterrichtens. "Wenn ich mich selbst intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt habe, empfinde ich später die notwendige Sicherheit, um den Schülern ihren eigenen Lernweg zu lassen." "Man sieht mehr Möglichkeiten und wird erheblich kreativer." "Die Arbeit wird interessanter." Sämtliche befragten Mütter waren der Meinung, daß ohne effektive mittelfristige Planung Berufsarbeit und Familie nicht vereinbar seien. Auch der Stoffverteilungsplan bringt Nutzen: "Er schützt mich vor einem diffusen schlechten Gewissen, noch irgend etwas Un erledigtes vergessen zu haben." "Der schriftliche Stoffverteilungsplan dient mir zur Kontrolle", "als roter Faden", "als Wächter der Kontinuität", "als Selbstbestätigung, was ich schon alles gemacht habe."

Auch die mittelfristige Planung bildet

Die größere Nähe zum Unterricht führt dazu, daß sich die mittelfristige Planung bereits bei etwa zwei Drittel der Befragten auf das Arrangement für den Unterricht bezieht. Organisatorische Aspekte des Vermittlungsprozesses nehmen einen größeren Raum ein (z. B. gezielte Materialbeschaffung, Klärung von Außenterminen). Die Auseinandersetzung bezieht sich auf konkrete Erziehungs- und Vermittlungsaufgaben: Literatur zu den anstehenden Unterrichtsthemen, zu Problemen, deren Lösung als dringlich empfunden wird.

Ziele mittelfristiger Planung

Die mittelfristige Planung greift zwar auf langfristige Ziele zurück. Sie ist aber selten lernzielorientiert und meistens arrangementbezogen. Es wird versucht, die Bedingungen für ein Lernarrangement vorzubereiten, welche die Durchführung des späteren Unterrichts erleichtern:

- Einarbeitung der Lehrkraft in die ausgewählten Unterrichtsthemen des folgenden Abschnitts
- Aneignung von Spezialwissen für anstehende Problemlösungen (erzieherisch, methodisch didaktisch)
- Beschaffung oder Herstellung von Anschauungs- und Übungsmaterial, Vereinbaren und Vorbereiten von Außenterminen
- Aufschreiben einer groben und unverbindlichen Reihenfolge von Themen und Unterthemen
- Reflexion von organisatorischen Problemen und der Versuch, für ihre Lösung Standards zu entwickeln (z. B. Kontrollbögen für freie Arbeit entwerfen)

Zu glauben, mit dem Stoffverteilungsplan verfolgten die Lehrkräfte eine Vorabfestlegung von Inhalten, Zielen und Durchführungsweisen oder eine echte Zeitplanung, wäre verfehlt. Denn der überwiegende Teil der Befragten nimmt den Stoffverteilungsplan zur Detailplanung gar nicht mehr zur Hand. Erst bei der Erstellung des nächsten Stoffverteilungsplans wird kontrolliert, was von dem vorgesehenen tatsächlich durchgeführt wurde. Dem Stoffverteilungsplan weisen die Befragten in ihren Ausführungen vermutlich deshalb einen zentralen Platz in der mittelfristigen Planung zu, weil er dasjenige Planungsergebnis ist, welches von der Schulaufsicht gefordert und gelegentlich kontrolliert wird. Die themen- und problembezogene Vorbereitung hat jedoch offenbar größere Relevanz für den späteren Unterricht.

Bewertung: Evolvierendes Potential der mittelfristigen Unterrichtsplanung in der Gruppe der Befragten

Auch bei der mittelfristigen Planung können die verschiedenen Bewertungsaspekte (siehe S. 64) dazu Hinweise geben, inwieweit Ansätze evolvierenden Planens bereits in der betrachteten Vorgehensweise bei der Planung zu finden sind.

a) Wie wird mit Widersprüchen umgegangen?

Die mittelfristige Planung zielt bereits sehr deutlich auf die Zusammenstellung von Arrangements für den Unterricht. Entstehende Widersprüche werden durch konkretere Maßnahmen bearbeitet als bei der langfristigen Planung.

Verbesserung der eigenen Arbeitssituation:

- Mit der mittelfristigen Planung werden die materiellen Grundsteine für die Unterrichtsdurchführung gelegt.
- Zu konkreten Vermittlungs- und Erziehungsaufgaben wird gezielt nach Informationen gesucht.
- Geballte Arbeitsbelastung wird zeitlich entzerrt.
- Durch die Auseinandersetzung mit Themen entsteht Sicherheit im "Stoff".

Verbesserung der Lernsituation der Schülerinnen und Schüler:

- Scheinbare oder indirekte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bei Themenwahl und Themenstrukturierung überwiegt und wird vorwiegend mit besserer Motivierung begründet.
- Bei Wahlangeboten werden die Dimensionen Menge und Bearbeitungszeit, seltener eine inhaltliche Auswahl, freigestellt.

Verbesserung der Vermittlung der Inhalte:

- Große Teile des Unterrichts strukturieren die Lehrkräfte mit vorgegebenem Material, wobei Selbsthergestelltes zumeist Schülerbüchern entnommen wird (vgl. Einzelfall Hans Ebert, Kap. 6.2.1)
- In Sachfächern wird in einigen seltenen Fällen die Planung anhand von Heuristiken strukturiert, die auf eine theoretische Fundierung schließen lassen (vgl. Einzelfall Anke Dietrichs, Kap. 6.2.3).

b) Umgang mit Komplexität

- Komplexitätsreduktion erfolgt zum einen durch starke Konzentration auf den Unterrichtsstoff. Allerdings wird die jeweilige Sache zumeist nicht eingehend untersucht, um etwa Strukturierungen zu gewinnen. Auch die menschengeschichtliche Bedeutung eines Sachverhalts findet nur selten Beachtung. Es überwiegt fast durchgängig die Orientierung an vorhandenen Unterrichtsmedien, aus denen die Struktur für den Unterricht gewonnen wird. Meistens wird nicht einmal die Wahl der Inhalte reflektiert.
- Zum anderen wird Komplexität reduziert, indem bei der Planung häufig davon ausgegangen wird, daß die Interessen der Lernenden sich mit dem gefundenen Lernmaterial decken, wenn dieses interessant aufgemacht und leicht bearbeitbar ist. Die subjektiven Interessen der Schülerinnen und Schüler kommen auch mittelfristig selten ins Blickfeld.

c) Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Schule

- Eine echte Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern bei der Planung findet nur bei ganz wenigen Befragten und dort auch nur sporadisch statt. Als positives Beispiel siehe die Einzelfalldarstellung Rainer Heinze (Kap. 6.2.2).
- Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften ist ebenfalls gering zu gewichten, da sie sich vorwiegend auf die Erstellung des Stoffverteilungsplans bezieht. Nur vier Befragte planen unterrichtsbedeutsam zusammen.

d) Die Bewußtheit der Planung:

Wenn mittelfristig Auswahl und Strukturierung der Unterrichtsthemen wenig bewußt erfolgt, dann stehen auch die Ziele des Unterrichts selten zur Diskussion.

Zusammenfassung: Die Erweiterung des doppelten Möglichkeitsraumes

Auch mittelfristig dient die Planung im ersten Möglichkeitsraum bewußt der Vermeidung von Überlastung und der Erleichterung der Durchführungsbedingungen. Darüberhinaus wird eine Veränderung der Bedingungen des ersten Möglichkeitsraumes mittelfristig durch die Einführung von Freiarbeitsmethoden angestrebt. Auch hier liegen die Zielstellungen bei fast allen im Bereich der Erweiterung der Arbeitstechniken, während eine Diskussion langfristiger Ziele seltener stattfindet. Ein Vergleich der Einzelfälle Anton Miller (Kap. 6.1.1) und Rainer Heinze (Kap. 6.2.2) zeigt deutlich, wie die Beherrschung der Ziel-, Strategie- und Umsetzungsplanung und ihre Routinisierung auf einem höheren Entwicklungsniveau reflektierte schülerorientierte Arbeit ermöglicht (Kap. 6.1.1), während in der Einführungsphase einer neuen Methode (freie Arbeit) sehr viel Energie in die Entwicklung der materiellen und organisatorischen Grundlagen gesteckt werden muß (Kap. 6.2.2).

5.1.3. Die kurzfristige Unterrichtsplanung

Schließlich planen die meisten Lehrerinnen und Lehrer relativ eng am Unterricht, damit sie aktuell auf die Lernenden eingehen können. Dabei wird zwischen wöchentlicher und täglicher Vorbereitung unterschieden.

Das Resultat der Wochenplanung

Etwas weniger als die Hälfte der Befragten planen wochenweise zumeist zuhause vor, die meisten am Wochenende für die nächste Woche. Die Ausführungsweise ist sehr unterschiedlich. Explizite Wochenpläne entstehen dort, wo sie für die Schülerinnen und Schüler (4) erstellt werden oder als Grundlage für Teamteaching (4) dienen. In der Regel wird ein Ordner mit Material für die Woche angelegt, der auch Notizzettel mit Hinweisen enthält, was im Unterricht getan werden soll. Bei neuen Inhalten oder wenn Schwierigkeiten der Vermittlung erwartet werden kommen Skizzen hinzu, welche den Argumentationsweg einer Erklärung, Tafelbilder bzw. Erinnerungshilfen (Beispiele, Veranschaulichung, Buchseiten etc.), Hausaufgaben und Aufgabendifferenzierungen enthalten. Wenn ein solcher Ordner und/oder explizite Wochenpläne erstellt werden, so dienen diese samt zwischenzeitlich im Unterricht hinzugekommener Notizen der weiteren Planung, während auf den Stoffverteilungsplan fast nie zurückgegriffen wird. Viele befragte Lehrpersonen bedenken außerunterrichtliche Termine (z. B. Vereinsarbeit) und aufwendige Schultage (Nachmittagsunterricht, Konferenzen, Elternbesuche) bei der Wochenplanung mit und bereiten sich so vor, daß keine Belastungsspitzen entstehen.

Wochenplanunterricht

Vier Lehrkräfte hatten vor der Befragung erfolglos mit binnendifferenzierendem "Wochenplanunterricht" (Schüler sollten die Verteilung ihres Pensums über die Woche selbst bestimmen) experimentiert und es wieder aufgegeben. Sie sehen für ihr Scheitern folgende Gründe:

- Die mangelnde Planungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler führte zu Fehleinschätzungen.
- Der Wochenzeitraum war für die Schüler zu lang und zu unüberschaubar.
- Schüler mit Verhaltensproblemen störten die übrigen bei der Arbeit.
- Der Kontrollaufwand war zu groß, führte zu Leerlauf bei den anderen und demotivierte.

Sie geben an, daß sie zu "altmodischem" Unterricht zurückgekehrt seien.

Zwei Lehrpersonen experimentierten gerade mit unterschiedlichen Vorgehensweisen, um einen organisatorischen Rahmen in der Klasse zu etablieren, der Verfahrensprobleme der Wochenplanarbeit regelt. Arbeitsmaterialien werden aufgrund der Erfahrungen in der Klasse abgeändert, z. B. unverständliche Aufgaben herausgenommen, Selbstkontrollmöglichkeiten erprobt, gut akzeptierte Aufgabenmuster auf andere Inhalte angewandt.

Zwei andere Lehrkräfte hatten bereits ausreichende Erfahrung mit Wochenplanunterricht, bauten lediglich ihren Materialfundus weiter aus: "Ich stelle selber gerne Material für die Schüler her," erklärt ein Lehrer sein besonderes Engagement im Herstellen von Materialien (siehe Einzelfall Bernd Wieland, 6.1.2). Er arbeitet bereits in der Unterstufe im Deutschunterricht mit einem Wochenplan auf Symbolbasis, baut die Aufgaben jedoch so auf, daß reichlich Spiel, Spaß und Bewegung mit dem Schreiben- und Lesenlernen verbunden sind. Für die Bearbeitung der Aufgaben sind deshalb Spielstationen mit unterschiedlicher Einrichtung vorgesehen (Schaukel als Verbindung zwischen Material A und B, welches einander zugeordnet werden muß, Fühlbox, Nagelbrett, Schreibecken etc.).

| Mindestvoraussetzungen für Wochenplanarbeit |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Planungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler anbahnen - Organisatorische Vorsorge gegen Leerläufe - Eigenständig bewältigbare interessante Aufgabenstellungen |

Abb. (41): Notwendige Voraussetzungen für Wochenplanarbeit im Unterricht

Die Mitsprache der Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanung beschränkt sich allerdings in fast allen Fällen auf die Auswahl aus mehreren Möglichkeiten, die von der Lehrerin oder dem Lehrer vorgegeben werden. Der Wochenplan dient dazu, aufzuschreiben oder abzuhaken, was gemacht wurde. Manche Lehrkräfte differenzieren in Muß- und Zusatzaufgaben. Eine gemeinsame Planung der Woche mit der Klasse findet nur selten statt, regelmäßig nur bei einer der befragten Lehrpersonen (siehe Einzelfall Theo Busse, 6.3.3).

Wochenpläne als Vorbereitung der Lehrkraft

Demgegenüber entwickeln immerhin ebenfalls vier Lehrerinnen ihre eigenen Wochenpläne zusammen mit kooperierenden Kolleginnen. Zwei weitere Lehrerinnen arbeiten mit einem Planungsbuch, das nicht nur die vorgesehenen Arbeiten, sondern auch die tatsächlich durchgeführten enthält. Vermerkt werden außerdem pädagogische Vorhaben für den Umgang mit verhaltensschwierigen Schülerinnen und Schülern, Hinweise zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit mit Fachlehrkräften, persönliche Termine von Schülerinnen und Schülern und Fehlzeiten. Das Buch dient zugleich als tägliches Notizbuch.

Auch die wöchentliche Unterrichtsvorbereitung dient der Entlastung

Da jeder einzelne Arbeitstag von vielen sehr belastend empfunden wird, sehen zahlreiche Befragte auch die Wochenplanung ("ungestört am Sonntag") als Möglichkeit, die fünf bis sechs Unterrichtstage von Vorbereitungsarbeit so weit wie möglich frei zu halten. Schließlich kommen außerunterrichtliche berufliche Verpflichtungen wochentags zum

Unterricht selbst noch hinzu. Genannt werden Elternarbeit, Konferenzen, Überprüfungsverfahren, Zusammenarbeit mit Jugendamt oder Vereinen, Absprachen mit anderen Institutionen, Verwaltungsarbeit, Kontrollarbeiten, Materialbeschaffung. "Wie wenig Zeit ich wochentags habe, merke ich vor allem, wenn ich auf irgendeinem Amt jemanden erreichen muß. Wenn ich Zeit zum Telefonieren habe, machen andere Feierabend." Solche Aussagen zeigen aber zugleich, daß es noch am optimalen Zeitmanagement mangelt.

Die tägliche Unterrichtsvorbereitung

Drei Viertel der Interviewten bereiten sich außerdem täglich auf den folgenden Tag vor. Die meisten legen diese Arbeit auf nachmittags und gelegentlich abends, Mütter durchweg auf abends. Zwei Frühaufsteher bereiten sich morgens vor dem Unterricht vor. Viele berichten, daß sie bei Haus- und Gartenarbeit oder beim Spaziergang mit dem Hund bereits über den zurückliegenden Tag reflektieren, einzelne problematische Lern- oder Verhaltenssituationen nochmals Revue passieren lassen und Lösungsmöglichkeiten gedanklich durchspielen: "Das läuft (aber) eher unsystematisch ab. Es wurschtelt in meinem Kopf herum. Und meistens wird das Problem immer klarer. Wenn ich mich am Abend an meinen Schreibtisch setze, weiß ich schon genau, wie ich am nächsten Tag vorgehen will." Mitbewohner(-innen), Partner und Partnerinnen werden über Mittag zu Gesprächspartnern, wo immer sich das ermöglichen läßt. Bei schwierigen Problemen werden Freunde angerufen, von denen besondere fachliche Kompetenz erwartet wird. Eine einsame Bewältigung des Unterrichtsalltags ist offenbar kaum möglich. Für die Probleme werden Erklärungen gesucht, die stark vom jeweiligen zugrundeliegenden alltagstheoretischen Modell abhängen. Defekterklärungen sind noch immer häufig und reichen von Autismus bis zu "Desintegration von Hirnhälften", beides derzeit genauso modern wie psychomotorische und Wahrnehmungsstörungen (siehe Einzelfalldarstellung Bernd Wieland, 6.1.2), derzeit unmodern: psychosoziale Probleme (siehe Einzelfalldarstellung Anton Miller, 6.1.1).

Nur zwei Lehrkräfte berichten, daß sie auch die tägliche Vorbereitung häufig mit den Teamkolleginnen machen. Schülerinnen und Schüler sind nur selten an der täglichen Vorbereitungsarbeit beteiligt, helfen manchmal bei der Materialbeschaffung, äußerst selten bei der Herstellung von Freiarbeitsmaterial oder wenn im Klassenzimmer etwas umgeräumt oder hergerichtet werden muß.

Je nach Lehr/Lernkonzept durchdenken einige Lehrkräfte die Arbeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler für den nächsten Tag, wobei vor allem Schwierigkeiten mit dem "normalen" Fortgang des Lernprozesses (z. B. an einem Buch entlang oder in der Arbeit mit sonstigem strukturierten Material) zum Anlaß genommen werden, um nach geeigneteren Erklärungsmodellen, Lernanlässen oder Übungsmöglichkeiten zu suchen. Andere planen schwerpunktmäßig den Aufbau der Unterrichtsstunden des folgenden Tages: Einstieg, Ziel und Zwischenschritte zum Ziel. Was noch an Material fehlt, wird vorbereitet. Vor allem Differenzierungsarbeitsblätter werden häufig unterrichtsnah hergestellt.

Nutzen der täglichen Planung

| Aktuelle Vorbereitung auf Lern- oder Verhaltensprobleme einzelner |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- bewahrt vor Disziplinkonflikten- gibt Sicherheit- erhöht die Effektivität des Unterrichts- beruhigt das Gewissen |

Abb. (42): Der Nutzen der täglichen Planung

"Die tägliche Vorbereitung ermöglicht es mir, auf Probleme sofort zu reagieren. Allerdings ist es notwendig, die Lernwege der Schülerinnen und Schüler genau zu beobachten." Zehn Befragte halten die tägliche Vorbereitung für unabdingbar, wenn sich der Unterricht am Lernen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Zugleich trage die Planung zur Verbesserung der Disziplin bei. Drei Gesprächspartner und -partnerinnen sehen den zentralen Nutzen kurzfristiger stringenter Planung darin, daß sie Sicherheit vor Disziplin-konflikten bietet. "Nichts wäre schlimmer, als in den Unterricht zu gehen und nicht zu wissen, was man tun soll. Das führt unweigerlich zu Problemen mit der Klasse. Wenn ich selbst genau weiß, wie ich vorgehen will, dann haben auch die Schüler den Eindruck, daß sie etwas vom Unterricht profitieren."

Gute Planung macht offenbar zufriedener: "Unvorbereitet habe ich das Gefühl, den Schülern die Zeit zu stehlen." "Wenn ich gut geplant habe und differenzierte Aufgaben überlegt habe, fühle ich mich ausgeglichener, weil ich weiß, daß ich mir für diejenigen, die mich brauchen, genügend Zeit nehmen kann." "Der Unterricht wird effektiver. Das bringt Erfolgserlebnisse und Zufriedenheit."

Bewertung: Evolvierendes Potential der kurzfristigen Unterrichtsplanung bei der Gruppe der Befragten

Die kurzfristige Planung wird im folgenden ebenfalls mit den Bewertungsaspekten (siehe S. 64) für evolvierende Planung konfrontiert.

a) Die Art und Weise des Umgangs mit Widersprüchen

In der täglichen unterrichtsnahen Vorbereitung werden von mehr als der Hälfte der Befragten aufgetretene Lern- und Verhaltensprobleme des Tages reflektiert, Erklärungen für ihre Entstehung gesucht und vorbeugende Maßnahmen für den kommenden Tag geplant. Die Zielstellung hat zumeist zwei Aspekte zugleich:

- Schutz der eigenen Person vor Disziplinkonflikten
- Dem Schüler oder der Schülerin bei der Problembewältigung zu helfen

Allerdings geschieht die dazu nötige Informationssuche meist unsystematisch²⁹⁷. Eine wichtige Strategie der Bewältigung schulischer Konflikte ist die Auseinandersetzung mit Lebensgefährten, Freunden und Bekannten über das Problem. Denselben Zweck erfüllt Supervision. Routiniert läuft zusätzlich die Beschaffung und Herstellung des benötigten Unterrichtsmaterials für den folgenden Tag sowie der Aufbau der Unterrichtsstunden. Im Unterschied zur täglichen dient die wöchentliche Vorbereitung für viele als weitere Möglichkeit, zeitraubende Arbeiten zumeist auf das Wochenende vorzuverlagern, um die Arbeitsbelastung in der Woche zu entzerren. Im Zusammenhang mit dem neuen Bildungsplan experimentieren acht Befragte mit Wochenplänen für die Schülerinnen und Schüler, die Hälfte davon plant offenbar auf einer zu schmalen Informationsbasis und scheiterte an Organisationsproblemen im Unterricht, die vor allem wegen der fortbestehenden Kontrollhoheit des Lehrers entstanden. Aufwendige Organisation von freier Arbeit mit konsequenter Lehrerkontrolle siehe Rainer Heinze (Kap. 6.2.2) und unter dem Leitkonzept des Vertrauens statt Kontrolle bei Anton Miller (Kap. 6.1.1).

b) Die Art und Weise des Umgangs mit Komplexität

Bei den gescheiterten Wochenplanversuchen zeigt sich ein Rückfall auf einfacher strukturierte Konzepte: Das Problem der Mitplanung der Lernenden erschien unlösbar. Die Problemwahrnehmung wurde reduziert: "Solche Schüler können das nicht!" Aus Fehlern konnte deshalb nichts gelernt werden.

Nicht nur bei Versuchen mit der freien Arbeit gibt es solche Rückfälle. Das Entwicklungsförderungskonzept, im Lehrplan nicht näher ausgeführt, zieht andere moderne Zuschreibungen nach sich (siehe S. 124). Der Lehrer wendet sich von der Problemlösung ab, weil er sich als Heiler irgendwelcher Störungen nicht für kompetent hält oder weil das Kind unheilbar erscheint.

c) Die Qualität der Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Organisation

Für Gespräche, die der Problemlösung dienen, werden überwiegend Personen von außerhalb der Schule gewählt. Schulintern macht nur ein Team wöchentliche Fallbesprechungen, zwei Kollegien gemeinsam Supervision. Nur vier Befragte arbeiten als Team in der Klasse und bereiten sich wöchentlich oder täglich gemeinsam vor. Die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern bei der kurzfristigen Planung beschränkt sich auf vier Fälle, wobei nur in einer Klasse regelrecht gemeinsam geplant wird. Die Qualität der Zusammenarbeit muß an den meisten Schulen als äußerst gering bezeichnet werden! (Vgl. Kapitel 6.2 Arbeitsbedingungen)

d) Bewußtheit der Planung

Zwei Trends sind feststellbar. Zum einen wird die Planung um so bewußter, je kurzfristiger sie ausgelegt ist, weil sie durch die Problemorientiertheit (mit Ausnahme der routinierten Anteile) zur kommunikativen Reflexion zu nötigen scheint. Zum anderen bieten Defekterklärungen die Möglichkeit, sich vor der aktiven Problemlösung davonzustehlen.

²⁹⁷ Wie Informationssuche auch bewußt bereits im Unterricht ablaufen könnte siehe: Kornmann Reimer (1990): Wie Förderdiagnostik zur Gestaltung von Übungen der Rechenfertigkeit genutzt werden kann.

Zusammenfassung: Die Erweiterung des doppelten Möglichkeitsraumes

Entwicklungsbedarf wird auf allen drei Planungsebenen sichtbar, auf der Ebene der Arbeitstechniken (z. B. Zeitplanung, Organisation bei neuen Unterrichtsformen etc.), auf der Strategieebene (z. B. Strategien einer entmystifizierten Informationsgewinnung, die sich nicht mit modeabhängigen Defektzuschreibungen begnügt) und auf der Ebene der weiten Ziele, der Visionen (z. B. Menschenbild des entwicklungsfähigen Subjekts) in einer lebenswerten Welt.

Die Gestaltungsmöglichkeiten werden offenbar vielfältig begrenzt. Nur wenige schaffen es, den Rahmen dessen, was ihnen an baden-württembergischen Schulen an Neuerungen auf der Unterrichtsebene erlaubt wäre, auszuschöpfen. Dabei werden die Arbeitsbedingungen als wesentliches äußeres Hemmnis beschrieben.

5.2. Die Arbeitsbedingungen an Schulen für Lernbehinderte

Die Analyse der Bedingungen, unter denen Lehrpersonen an Lernbehindertenschulen in Baden-Württemberg unterrichten, weist zahlreiche Problemfelder auf, die zu Unzufriedenheit und häufig zum Ausstieg aus dem Engagement für die eigene Arbeit verleiten.

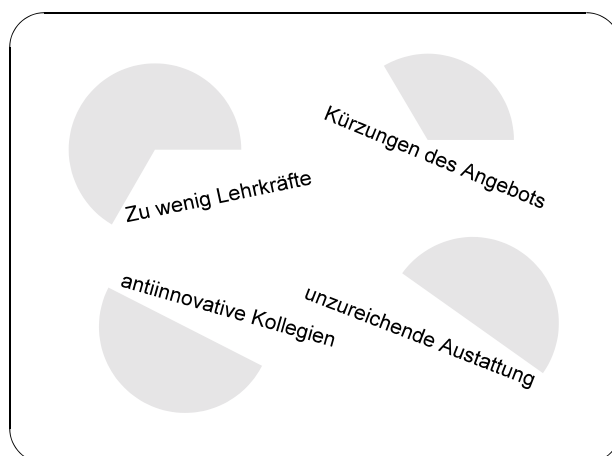


Abb. (43): Konkrete Beeinträchtigungen an den Schulen aus der Sicht der Befragten

Es mangelt an Personal

Am schwerwiegendsten scheint die Einschränkung durch zu wenig Lehrkräfte empfunden zu werden, zwei Drittel aller Befragten beklagten, daß an ihrer Schule Lehrkräfte fehlten. Bereits zum Zeitpunkt der Befragung (1991/92) wurden immer größer werdende Klassen befürchtet. Tatsächlich schwankten die Klassengrößen der Befragten zwischen sechs und 19 Schülerinnen und Schülern. Durch die knappe Personaldecke führe notwendige Krankheitsstellvertretung regelmäßig zum Zusammenlegen von Klassen. Die entstehende soziale Unruhe verhindere dann die Lernmöglichkeiten aller. "Man wagt nicht, krank zu werden, um den Kollegen dieses Chaos zu ersparen." Einzelbetreuung, Förderstunden, Arbeitsgemeinschaften und äußere Differenzierung seien bereits entfallen, Kooperation mit anderen Schulen auf ein Minimalmaß eingeschränkt, berichtet ein Drittel der Befragten. Um das Ansehen der Schule zu retten, sprang in einem Fall der Förderverein ein und bot ersatzweise gestrichene schulische Leistungen an. Unter diesen Bedingungen empfinden die Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit als immer belastender. Es fehle ohnehin die Zeit, um beispielsweise regelmäßig Fachzeitschriften zu lesen. Die hohe Intensität der Unterrichtstätigkeit sei so anstrengend, daß man anschließend ausgelaugt sei.

Gute Vorbildung alleine schützt nicht vor Überlastung

An mangelnder Vorbildung der Befragten kann die hohe Belastung nicht liegen, denn ein Viertel hat außer dem Lehramtsstudium eine weitere fachfremde Berufsausbildung vorzuweisen. Hinzu kommen Diplome in MONTESSORI-Pädagogik und in Erziehungswissenschaft. Allerdings hat etwa die Hälfte aller Interviewten in den letzten zwei Jahren keine Fortbildung (außer der Lehrplaneinführung) besucht. Dafür war die andere Hälfte um so reger: Therapien, Supervision, Teilnahme an regionaler und überregionaler staatlicher Fortbildung, eigeninitiierte Weiterbildungsgruppen sowie Kurse und Workshops bei Gewerkschaft und Verbänden werden genannt. Das heißt aber noch nicht, daß so aktive Lehrkräfte auch in Schulen tätig sind, die auf pädagogische Erneuerung bedacht sind.

Ist das Klima an den Schulen innovationsfreundlich?

Danach befragt, ob das Kollegium versuche, die eigene Schule von innen heraus zu erneuern, bezeichnen immerhin fünf Lehrkräfte das Klima an ihrer Schule als innovationsfreundlich. Dabei handelt es sich fast durchweg um Personen mit besonderer Stellung, sei es als Führungskraft oder durch besondere Eingebundenheit in die Erneuerung des Lehrplans. Sie bescheinigen ihren Schulen ein vertrauensvolles Betriebsklima und ein pädagogisch interessiertes Kollegium. Kooperative Planung, freiwilliges Team-Teaching, pädagogische Ziele des Rektors bzw. der Rektorin, aber auch ein hoher Grad an Zusatzausbildung des Personals und eine relativ gute Ausstattung zeichnen diese Schulen aus. Die Zusammenarbeit an innovativen Schulen geschieht auf konzeptioneller, organisatorischer und ausführender Ebene.

Etwa ein Viertel der Interviewten findet das Klima angenehm, aber nicht innovationsförderlich. Im Kollegium herrsche gute Zusammenarbeit. Diese wird vor allem dann geschätzt, wenn kurzfristig etwas nachorganisiert oder Material ausgetauscht werden muß. Fachlehrer/-innen seien kooperativ, was bedeutet, daß sie sich der Planung der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers anpassen. Kooperiert wird ausschließlich auf der organisatorischen Ebene. Gemeinsame konzeptionelle Arbeit strebt das Kollegium genauso wenig an wie Teamteaching. Dennoch gibt es im Kollegium aktive Inseln, Gruppen, die Veränderung anstreben.

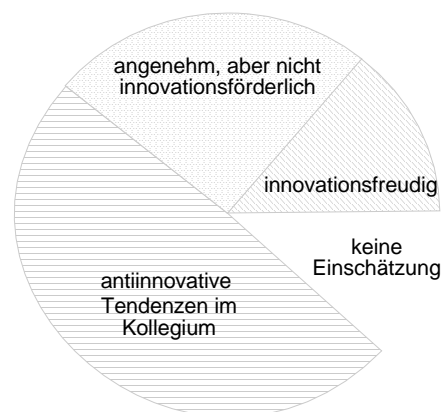


Abb. (44): Das Klima an den Schulen der Befragten

Abwertung durch Vorgesetzte lähmt

Fast die Hälfte der Interviewten nennen antiinnovative Tendenzen im Kollegium. Diese reichen von resignativer Grundstimmung bis hin zur massiven Behinderung. Sämtliche Klagen über Schulleiter kommen aus dieser Gruppe. Der Rektor baue bürokratische Schranken bei kleinsten Anschaffungsvorschlägen oder dem Wunsch nach pädagogisch sinnvollen Arbeiten auf. So dürfen keine Scheren für die Klasse angeschafft werden. Den Schülerinnen und Schülern wird nicht erlaubt, verschmutzte Klassenzimmerwände selbst zu streichen. Für's Klassenzimmer werden keine Regale genehmigt. Der Schulleiter betreibt selbst die Spaltung des Kollegiums, z. B. indem er mit einigen wenigen die Verteilung des Etats "ausmauschelt". Mangelnde Führungsfähigkeit und Entscheidungsfreude verführt Schulleiter dazu, ihr persönliches Absicherungsbedürfnis in den Vordergrund zu spielen und sich hinter angeblichen Anordnungen von oben zu verstecken. Andere Schulleiter haben vor allem ihr eigenes Ansehen im Sinn. Anlaß zur Klage bietet, daß sie vorrangig auf den Ruf der Schule nach außen bedacht sind und gleichzeitig über die Probleme in der Schule hinwegsehen, solange nichts nach außen dringt und Ruhe gewahrt bleibt.

Manches Machtgehabe wirkt angesichts eines reformpädagogisch angehauchten Lehrplans geradezu albern. So bleiben vielfach Lerngänge ungenehmigt, schülerorientierter Unterricht wird abgelehnt und Fächerunterricht eingefordert. Zwei Rektoren werden als unfähige autoritäre Lehrer bezeichnet, Choleriker, die sich offenbar nur aufgrund guter Beziehungen nach oben im Amt halten könnten.

Als erfolgreiche Strategie, persönlich mit einschränkenden Schulleitern umzugehen, beschreiben die Befragten:

- sich mit anderen verbünden, die ebenfalls etwas ändern wollen
- dem Schulleiter bezüglich Schul-Public-Relation entgegenkommen und daran gekoppelt bessere Bedingungen durchzusetzen
- am Schulleiter vorbei aus eigenen Mitteln eine brauchbare Ausstattung anschaffen und "Anmaché einfach abprallen lassen."

Hingegen seien Beschwerden beim Schulamt durchweg aussichtslos. Nur in einem Fall hatte eine Beschwerde mit Hilfe des Personalsrats zu einer Reaktion der Schulaufsicht geführt. Pädagogische Diskussionen und Überzeugungsarbeit könnten bei bürokratischen Rektoren ebenfalls nicht zum Erfolg führen. Ihr Interesse liege nicht bei der Sache, sondern auf einem sekundären Gebiet, z. B. darin, die Definitionsmacht über andere zu besitzen oder in der Absicherung eigener Ängste.

Auch sämtliche Klagen über Schulräte kommen von Lehrkräften aus Schulen mit anti-innovativen Tendenzen. Den als problematisch empfundenen Schulräten wird die pädagogische Kompetenz abgesprochen. Bei ihren Kontrollen zeigten sie wenig Einfühlungsvermögen. Vereinzelt wird von konkreten Drohungen berichtet, wenn Lehrkräfte sich kritisch zu ihren Arbeitsbedingungen oder zur Schulpolitik äußerten. Pädagogische Arbeit werde fehlinterpretiert, Poster der Schüler im Klassenzimmer ebenso bemängelt wie kleine Rechtschreibfehler in ansonsten sehr guten Projektdokumentationen. Bei vielen Befragten rührt die Angst vor dem Schulrat offenbar noch aus der Zeit des Referendariats. Damals seien sie abqualifiziert und entwertet worden. Mehrere Lehrerinnen und Lehrer äußern das Gefühl, von vorgesetzten Instanzen auch heute noch mißachtet zu werden. Besonders die öffentliche Abwertung des Lehrerberufs durch den obersten Dienstvorgesetzten beleidige sie. Daß allerdings im Endeffekt die Schulaufsicht relativ selten an den Schulen präsent ist, tröstet die Lehrkräfte: "Wer nicht auffällt, hat mit denen praktisch nichts zu tun."

Konkurrenzverhalten und Einzelkämpfertum isoliert

An den antiinnovativen Schulen gibt es im Kollegium aus unterschiedlichen Gründen nur wenig Zeit und Gelegenheit für Absprachen, beispielsweise weil ein hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigten vorherrscht oder das kleine Kollegium in der Pause wegen Aufsicht zersplittert ist. Absprachen außerhalb der Dienstzeit werden als Mehrarbeit abgelehnt. Stark männlich dominierte Schulen finden sich ausschließlich in dieser Gruppe. Einige Schulen klagen über hohe Personalfuktuation, z. B. weil sie abseits der Ballungsräume liegen, wo kaum jemand freiwillig hinziehen möchte, oder weil das Klima der Schule so ungünstig ist, daß einer Versetzung dorthin der Ruf einer "Strafversetzung" vorausweht. Konkurrenzverhalten und Einzelkämpfertum herrschten an diesen Schulen vor. Die Angst, sich in die Karten gucken zu lassen, behindert die Kooperation.

Unter den Tisch gekehrte Probleme bleiben dort nicht liegen

Das Kollegium sei zu alt oder einfach zu ausgelaugt wird häufig geklagt. Um trotzdem wenigstens psychisch mit den Anforderungen fertig werden zu können, übersieht man die Realität oder regelt pädagogische und psychosoziale Probleme durch bürokratisches Abarbeiten herunter. Die Beschreibung dieser Kollegien lautet teilweise so: "Früher waren wir eine aktive Gruppe, aber jetzt stellt jeder sein Privatleben an die erste Stelle. Es scheint, als wären alle nur noch zu Konsumfreizeit in der Lage." Andere Kollegien kennen sich schon so lange, daß die eingeschliffene Aufgabenverteilung niemanden mehr herausfordert. "Der Zug fehlt. Es ist kein Bedürfnis da, etwas zu ändern." "Bei manchen Kollegen merken die Schüler selbst, daß sie nichts gelernt haben. Manche Kollegen machen es sich sehr einfach." "Anders als in der Grundschule kontrollieren bei uns die Eltern nicht, ob gute Arbeit geleistet wird."

Wenn die weggeschobenen Probleme dann wieder aufflammen, werden Schuldige gesucht. Beklagt wird, daß es keine gemeinsame pädagogische Zielrichtung gäbe. In Konfliktsituationen setze sich dann die autoritäre Mehrheit immer wieder gegenüber den Schülerorientierten durch. Dabei würden Kolleginnen und Kollegen lächerlich gemacht und über Schülerinnen und Schüler mit distanzierter Arroganz gesprochen. Jegliches Engagement über das Notwendigste hinaus wird als Bedrohung empfunden: "Du treibst nur die Anforderungen in die Höhe, deshalb verdienst Du auch nicht mehr." Oder das Gegenstück: "Ich habe keine Aufstiegsambitionen, warum soll ich da meine bewährten Verfahrensweisen ändern, wenn ein neuer Lehrplan kommt."

Die finanzielle Ausstattung an den Schulen ist sehr unterschiedlich

Die Hälfte der befragten Sonderschullehrerinnen und -lehrer konnte über den Etat der Schule nicht klagen. "Wir haben noch nie eine Idee gehabt, die wir wegen Geldmangel wieder einstecken mußten." Stein des Anstoßes ist allerdings die Vergabe der Finanzen. An wenigen Schulen bekommt jede Lehrperson einen bestimmten Betrag pro Schülerin oder Schüler für Verbrauchsmaterial und kleinere Anschaffungen zur Verfügung gestellt. Größere Ausgaben werden gemeinsam beschlossen. An keiner Schule gibt es eine für die Lehrkräfte durchschaubare langfristige Investitionsplanung. Dadurch wird die Planung der Lehrerinnen und Lehrer für diesen Bereich praktisch unmöglich. Schülerinnen und Schüler haben bei Anschaffungen keinerlei Mitsprachemöglichkeit.

An vielen Schulen mangelt es jedoch so sehr an ausreichenden Mitteln, daß die Arbeit aufgrund fehlender Ausstattung behindert wird. Es scheint fast, als würden vielerorts bürokratische Barrieren aufgebaut, die Lehrkräfte veranlassen sollen, originär schulische

Kosten selbst zu tragen. Lehrkräfte bezahlen aus privater Tasche nicht nur ihr Büro samt Ausstattung, sondern einige tragen darüber hinaus die Kosten für den Kleinbus bei Lerngängen, Kopien und Vergrößerungen, den Hüttenaufenthalt eines minderbemittelten Schülers, einen großen Teil des Verbrauchsmaterials für den Unterricht und die gesamte Ausstattung für die Vorbereitungsarbeit, die Telefonkosten für Elterngespräche und alle Organisationsarbeiten, Einrichtungsgegenstände im Klassenzimmer, Spiele und Übungsmaterial, Kinderbücher, Ausgaben für das Klassenfrühstück, sämtliche Kosten für notwendige Fahrten zur Bibliothek, zur Beschaffung von Material oder zur Vorbereitung und größtenteils zur Durchführung von Schullandheimaufenthalten.

Die Kinder als Last und zugleich Quelle der Kraft

Manche Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich durch die Zusammensetzung ihrer Klassen stark belastet. Als schwierige Gruppen werden altersgemischte Klassen, Aussiedler- und Ausländerkinder, Kinder aus der Unterschicht, Landfahrerkinde, Heimkinder und Jugendliche, die nach vielen Jahren in der Grund- und Hauptschule erst spät in die Sonderschule überwiesen werden, bezeichnet.

Andere meinen, am einfachsten zu handhaben seien Kinder aus gehobenem sozialem Milieu, die wegen einer Hirnschädigung die Schule für Lernbehinderte besuchten. Sie müßten aktiviert werden und das sei wesentlich nervenschonender, als hyperaktive Schüler zu bremsen.

Allerdings sehen auch einige Befragte gerade in den lebendigeren Kindern eine pädagogische Chance. Eine Lehrerin berichtet beispielsweise, daß Ausländerkinder und Dorfkinder das Niveau in ihrer Klasse anheben, weil sie vielfältigere Erfahrungen sammeln konnten als deutsche Unterschichtkinder aus der Stadt. Diese Sichtweise hatte sie bei der Mitarbeit an einem Programm zur Förderung ausländischer Schülerinnen und Schüler erworben.

Eine andere Lehrerin, die sich sehr intensiv mit therapeutischen Möglichkeiten auseinandergesetzt hatte, ist stolz darauf, daß es ihr gelingt, mit älteren Kindern und Jugendlichen Schulprobleme aufzuarbeiten und sie unter Einbindung der Eltern zu freudigem Lernen zu bringen. Sie bevorzugt inhomogene Klassengruppen. Gerade eine stark altersgemischte Gruppe sei besonders einfach zu führen, weil die Älteren den Jüngeren die Klassenregeln vermitteln, wodurch sich alle stärker an die Regeln gebunden fühlen. Der Erfolg der Schülerinnen und Schüler wird von einigen als eigener Erfolg gewertet: "Wenn Du dann siehst, wie diese angeblich Lernbehinderten plötzlich kreativ und eifrig sind, wenn sie an ihrem Projekt arbeiten, dann ist das doch das größte Lob, was Du als Lehrerin kriegen kannst." Andere hingegen stellen etwas resigniert fest, daß ihre engagierte Arbeit nur zu sehr geringem Fortschritt der Lernenden führt.

Der neue Bildungsplan als veränderte Arbeitsbedingung

Die Befragung fand während der Einführung des Bildungsplans für Schulen für Lernbehinderte statt. Deshalb ist es von besonderem Interesse, was dieser Lehrplan für die Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich an Neuem brachte²⁹⁸. Folgende Bereiche werden für die eigene Arbeit als neu empfunden und positiv aufgenommen:

- Orientierung an den Schülerinteressen (10)
- themenzentriertes Arbeiten (9)

²⁹⁸ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990b und c): Bildungsplan für die Schulen für Lernbehinderte, Bd. 1 und 2.

- viel Zeit für die Schülerinnen und Schüler (6)
- Individualisierung (4)

Folgende innovative Konzepte entdeckten die Lehrkräfte im Lehrplan:

- freie Arbeit (12)
- fächerübergreifender Unterricht (6)
- Gesamtunterricht (6)
- Projektarbeit (5)
- Wochenplanunterricht (3)
- Entwicklungsförderung (3)
- handlungsorientierter Ansatz (2)
- mehrperspektivischer Unterricht nach HILLER²⁹⁹ (1)

Der Arbeitsauftrag, den die Lehrpersonen dem Lehrplan entnehmen, enthält demnach deutlich reformpädagogische Elemente. Entsprechend erwarten mehr als die Hälfte der Befragten mehr pädagogische Freiheit. Nur wenige, die bereits schülerorientiert arbeiten, äußern zugleich Ideen, wie sie diese neue Freiheit praktisch nutzen wollen.

Zu Beginn der Befragung, etwa bis Mai 1991, steht für diese Gesprächspartnerinnen und -partner die Hoffnung im Vordergrund, der neue Lehrplan biete Argumentationshilfen gegenüber Einschränkungen durch den Rektor, die sie bislang bei schülerorientiertem Vorgehen erfahren hatten. Ebenfalls bis etwa zu diesem Zeitpunkt äußern wesentlich mehr Befragte als später, die Themen des neuen Bildungsplans beschrieben genau das, was sie immer schon gemacht haben. An konkreten Beispielen wird auch deutlich, daß sich trotz des Bildungsplans wie bisher unterrichten läßt³⁰⁰: "Ich wollte Personenbeschreibungen erarbeiten. Damit die Schüler Personen beschreiben können, habe ich die Eigenschaftswörter eingeführt. Aber dann habe ich gemerkt, die finden die Eigenschaftswörter gar nicht mehr, wenn sie im Satz an einer anderen Stelle stehen". Der Lehrer führt das Problem auf die mangelnde Auffassungsgabe der Schüler oder zu wenig Übungszeit zurück. Es wird nochmal von vorne angefangen. Die Personenbeschreibung soll - wie man aus dem Lehrplan entnehmen kann - zum Vehikel für die Einführung einer Wortart werden. Welches Interesse könnten die Schüler dabei jedoch am Erlernen der Wortart haben?

Im Frühsommer 1991 wandelten sich die Themenschwerpunkte der Gespräche. Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer bezweifeln nun unmittelbar vor dem Verbindlichwerden des Bildungsplans die schnelle Umsetzbarkeit des Neuen. Vielfach sehen sie sich im Kollegium als einzige Befürworter des neuen Bildungsplans und interpretierten dies wie folgt: "Der neue Lehrplan erfordert Persönlichkeitsveränderungen bei den Lehrerinnen und Lehrern. Manche wollen sich aber nicht ändern." "Viele Lehrkräfte verstehen sich als Wissensvermittler, nicht als Pädagogen." "Die neue Art der Schülerarbeit ist in den Augen vieler Lehrer keine Leistung." "Mehr Kompetenz kann man nicht durch höhere Ansprüche an die Lehrer erzeugen." "Die zwangsweise Einführung von freier Arbeit finde ich paradox." Es scheint als habe die Diskussion um den neuen Bildungsplan immerhin den Austausch in den Kollegien so weit in Gang gesetzt, daß nun auch die Gegner einer Veränderung Position beziehen. Offensichtlich sind viele Kolleginnen und Kollegen noch vor der verbindlichen Einführung des neuen Bildungsplans resigniert zum Altbekannten zurückgekehrt.

²⁹⁹ Giel, Klaus; Hiller, Gotthilf G. und Ulrike Krämer (1974): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht.

³⁰⁰ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990c): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Bd. 2, S. 432.

Bisher sprang ein gutes Pferd nicht höher als es mußte

Von Anfang an stellten die Interviewten Widersprüche zwischen ihrer Situation und den neuen Anforderungen fest: "Die Herausgabe eines schülerorientierten Lehrplans durch eine konservative Regierung ist unglaublich." "Bisher wurde von uns formale Anpassung verlangt. Damit läßt sich der Lehrplan aber nicht umsetzen." "Die neuen Anforderungen sind so vielfältig, daß für die Einarbeitungszeit Freistellungsstunden erforderlich wären. Statt dessen verschlechtert sich die Lehrerversorgung." "Die Gemeinden lehnen Mehrinvestitionen ab, aber vielfach sind die Räume für schülerorientierten Unterricht zu klein und kein geeignetes Material vorhanden."

| Widersprüche bei der Einführung des neuen Bildungsplans |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Der Lehrplan widerspricht dem bisherigen Auftreten der Regierung- Das Verhalten der Regierungsinstanzen zeigt, daß diese den Lehrplan nicht stützen- Die Lehrplaneinführung verläuft vielfach inkompetent und chaotisch- Das notwendige Fortbildungsvolumen wird nicht bereitgestellt |

Abb. (45): Widersprüche bei der Einführung des neuen Bildungsplans

Diese Widersprüche spiegeln sich auch in der Kritik an der Lehrplaneinführung. So hatte etwa ein Viertel der Befragten zum Zeitpunkt der Fortbildung für den neuen Bildungsplan (1990) dessen Text noch nicht zur Verfügung, obwohl die Vorabexemplare bereits mehrere Monate vorher an den Schulen waren.

Über die Fortbildung zur Lehrplaneinführung selbst äußert sich ein Drittel der Gesprächspartnerinnen und -partner im Nachhinein negativ. In mehreren Fällen wird bemängelt, daß die Referentinnen und Referenten selbst keinerlei praktische Erfahrung mit dem zu haben schienen, was sie präsentierten. Zu einem inhaltlich flachen Angebot seien offensichtlich unerprobte Beispiele referiert worden, weshalb dann Fragen nicht beantwortet werden konnten. "Der Referent präsentierte vier Unterrichtswochen Thema Alkohol. Nachdem er zwei Wochen vorgestellt hatte, war mir klar, das würde ich als Schüler keine weiteren zwei Wochen ertragen." Arbeitsgruppen erhielten den Auftrag, ein Thema auszuarbeiten, obwohl keinerlei Material zu diesem Thema greifbar war. Vermißt wurden konkrete Umsetzungshilfen.

Auch nach der Fortbildung kann sich offenbar kaum jemand etwas Konkretes unter "Entwicklungsförderung" vorstellen. Nach Auskunft eines Mitarbeiters des Ministeriums für Kultus und Sport stehe aus diesem Grund ein Videofilm zur Verfügung, der klar mache, was unter "Entwicklungsförderung" verstanden wird. Nur ein Gesprächspartner kann sich jedoch an diesen Film erinnern. Von freier Arbeit haben die Lehrkräfte immerhin eine individuell gefärbte Vorstellung. Die meisten verstehen darunter eine zeitliche Öffnung der Arbeit an bestimmten Unterrichtsgegenständen. So denken sie daran, Mathematikaufgaben künftig statt auf Arbeitsblättern auf Karteikarten anzubieten, die dann in freier Zeiteinteilung bearbeitet werden können. Freie Arbeit wird überwiegend als eine individualisierte Übungsform verstanden. Dementsprechend fragen viele Lehrkräfte nach Hilfestellung bei der Auswahl oder Anfertigung neuer Freiarbeitsmedien. Andere verstehen unter freier Arbeit die Vorbereitung auf spätere Projektarbeit. Schließlich meinen einige, es handele sich um Stunden, in denen zunächst vor allem gespielt werden soll.

Allerdings äußert sich ebenfalls ein Drittel der Befragten sehr positiv über die Fortbildung zur Einführung des Bildungsplans. Kompetente Weiterbildner³⁰¹, eine lockere Atmosphäre und viele praktische Handreichungen werden ebenso angeführt wie die wohlwollende Geste des Schulrats, der alle Teilnehmenden zum Mittagessen eingeladen hatte. Dennoch äußerten auch die Zufriedenen weiteren Fortbildungsbedarf.

Zusammenfassung: Verbesserung der Arbeitsbedingungen dringend erforderlich

Negative entwicklungsfeindliche Arbeitsbedingungen überwiegen offenbar aus der Sicht der Befragten. Besonders schwerwiegend wird der Lehrermangel eingeschätzt, gefolgt vom Glaubwürdigkeitsverlust der Kultusverwaltung während der Einführungsphase des Bildungsplans. Schließlich scheint das soziale Klima an vielen Schulen nicht zuletzt wegen ungeeigneter Vorgesetzter eher entwicklungshemmend zu wirken.

5.3. Zur individuellen Entwicklung der Unterrichtsplanung im Verlauf des Berufslebens

| Drei berufliche Lernphasen für die Unterrichtsplanung |
|--|
| I. Die sachlogische Sichtweise und ein Plan für den Schulrat |
| II. Die pädagogische Sichtweise und Planen für die Schülerinnen und Schüler |
| III. Die technologische Sichtweise: die eigene Arbeit planen, um Überlastung zu bewältigen |

Abb. (46): Phasen der Entwicklung von Unterrichtsplanung

Der Begriff evolvierender Unterrichtsplanung schließt ein, daß das derzeitige Planen einer Person sich im Laufe ihres Lebens zu dem entwickelt hat, was es heute darstellt. Die Frage nach dem Werdegang der Unterrichtsplanung kann demnach Hinweise zu negativen und positiven Einflüssen auf die Entwicklung geben. Zumindest von drei eigenen sich überlagernden Lernphasen unterschiedlicher Dauer berichteten sämtliche Lehrpersonen, wenn sie rückblickend über ihren Werdegang und die Rolle der Unterrichtsplanung nachdenken³⁰².

Phase I: Die sachlogische Sichtweise und ein Plan für den Schulrat

Unmittelbar nach dem Studium, so berichten (fast) alle Gesprächspartner und -partnerinnen, hätten sie sehr ausführlich, schriftlich den Ablauf einzelner Unterrichtsstunden

³⁰¹ Genannt wurden vor allem die Herren Hinz, Stöppler und Lehmann.

³⁰² Die entdeckten Lernphasen lassen auf den ersten Blick Analogien zu Hartmanns Rekonstruktion der Kohlberg'schen Moralstufen für gutachterliche Orientierungen vermuten. Eine entsprechende Interpretation sollte durch eine Untersuchung, welche Lemperts Vorgehensweise anwendet, überprüft werden. Siehe Hartmann, Hans A. (1984): Zur Ethik gutachterlichen Handelns. S. 21-25. Lempert, Wolfgang (1993): Moralische Sozialisation im Beruf. S. 6.

geplant. Dabei war ihnen der sachlogische Aufbau, nachvollziehbar für den Schulrat, besonders wichtig. Diese Vorgehensweise behielten sie unterschiedlich lange bei, zumindest bis nach der 2. Dienstprüfung.

Rückblickend bezeichnen die Lehrerinnen und Lehrer diese Zeit häufig als erniedrigend und kaum bewältigbar. Ohne die Möglichkeit, sich die notwendigen fachdidaktischen Kenntnisse anzueignen, sei von ihnen verlangt worden, daß sie perfekt ausgearbeitete Ablaufpläne für die Unterrichtsstunden (teils samt Differenzierungsmaßnahmen) ablieferten. Der Praxischock ist in der Literatur bereits vielfältig beschrieben worden (siehe Seite 51). Es erstaunt allerdings die hohe emotionale Erregung, unter der mehrere Lehrpersonen die zehn bis zwanzig Jahre zurückliegende Demütigung durch bewertende Vorgesetzte im Interview zur Sprache bringen. Aber auch das umgekehrte Phänomen fand ich. Wer mit gesellschaftskritischem Hintergrund in den Schuldienst eingestiegen war, erfuhr dort unter Umständen, daß die Zwänge leichter zu bewältigen waren, als er erwartet hatte.

Zumeist paßte sich der angefertigte Plan zunächst an das an, was Mentor, Rektor oder Schulrat erwarteten und enthielt bei jüngeren Lehrkräften sogar leistungsdifferenzierte und fächerübergreifende Aufgaben. "Die Planung war vollgepfropft mit allem, was der Schulrat mag." Alles deutet darauf hin, daß es sich bei dem, was hier Planung hieß, nicht um Planung handelte, wurde doch weder die eigene Unterrichtsarbeit damit konzipiert, noch die Arbeit der Schülerinnen und Schüler. Das angefertigte Werk war vielmehr eine Ausarbeitung über die vorweggenommenen Wünsche der Schulaufsicht bezüglich Unterricht. Man zeigte damit, daß man die Anforderungen der Schulaufsicht verstanden hatte und ihnen gehorsam Folge leisten wollte. Wer das nicht durchschaute und glaubte, dies sei Planung, erlitt Enttäuschungen. "Die Ausführung der Planung lief ab wie neben mir. Hinterher paßte sie nicht zur Klasse. Trotz genauer Planung kam ich ständig ins Schwimmen."

Diese Phase endet spätestens dann, wenn der detaillierte Planungsaufwand zugleich pädagogisch unsinnig und zeitlich nicht mehr bewältigbar erscheint. "27 Stunden Lehrerin in der Oberstufe. Die Planung war nicht mehr zu bewältigen. Schließlich mußte ich mich in fast alle Fächer einarbeiten. Ich habe nur auf das Fachliche geachtet und total an den Schülern vorbeigeplant. Die Schüler haben so stark rebelliert, daß ich sie schließlich gefragt habe, was sie machen wollen. Das habe ich dann vorbereitet. Dann ging's besser." "Obwohl ich immer detailliert vorbereitet war, gab es täglich unbewältigbare Disziplin Konflikte. Ich hatte schreckliche Angst vor diesen Auseinandersetzungen." "Ich habe wild experimentiert, oft mit autoritären Methoden." "Obwohl ich den Stoff durchgezogen hatte, konnten die Schüler ihn im Test nicht."

Die Vorstellung, der Klasse den Lernstoff mundgerecht vorbereiten zu müssen³⁰³, herrschte bei vielen in ihrer Junglehrerinnenzeit vor. Daß die Klasse dabei doch nicht so gut lernte wie man es gemessen am Aufwand erwartete, führte bei einem Viertel der Befragten vorübergehend zu "Trotz"-Reaktionen. "Nach dem Referendariat war ich so ausgelaugt, daß ich erstmal überhaupt nicht mehr geplant habe." "In den Stoffverteilungsplänen sah ich keinen Sinn, deshalb habe ich sie von Kollegen abgeschrieben."

Diese Arbeitshaltung paßt für einige Befragte zu antiautoritären Erziehungsvorstellungen der damaligen Zeit, zumindest so lange, bis sie Zweifel am Erfolg ihres Vorgehens bekamen: "Die antiautoritären Geschichten haben mich irgendwann an die Grenze des

³⁰³ Die Vorstellung, welche eine Lehrperson von Unterricht hat, ist auch durch ihre eigene Unterrichtserfahrung als Schüler oder Schülerin und die öffentliche Auffassung von Unterricht geprägt. Während dem Gymnasiallehrer das Vermitteln von Inhalten (= "Unterrichten") zugeschrieben wird, fallen dem Hilfsschullehrer als "Abart des Volksschullehrers" vor allem Erziehungsaufgaben zu. Vgl. Reble, Albert (1987): Zum Aufgabenkatalog des Lehrers, S. 269. Bei Berufsanfängern wird aber nicht das Erziehen, sondern das Unterrichten bewertet.

Verkraftbaren gebracht. Der Unterricht ist überhaupt nicht gelaufen, weil die Schüler nicht aus Eigeninteresse heraus gelernt haben." Zeiten mangelnder Vorbereitung kommen in allen Lebensläufen vor. Gründe sind: Phasen des Verliebtseins, Todesfälle in der Familie, Hausbau, Familiengründung.

Phase II: Die pädagogische Sichtweise und Planen für die Schülerinnen und Schüler

In der zweiten Phase erwächst zumeist aus Disziplin-Problemen oder aus äußeren Einflüssen eine pädagogische Sicht des Unterrichts. "Zwischenzeitlich hatte ich in der außerschulischen Jugendarbeit gearbeitet. Dort habe ich erfahren, daß es darauf ankommt, den Schülern genügend Freiheit zu geben, damit sie lernen können." "Wenn man nicht so viel in die Vorbereitung investiert hat, kann man es auch eher ertragen, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst auf Lernideen kommen. So wurde der Unterricht langsam offener." "Die Ansprüche an die Qualität der Arbeitsergebnisse der Schüler habe ich stark herabgesetzt. Es kommt mir heute darauf an, daß sie ihre Arbeitsergebnisse selbständig erbringen." "Heute versuche ich den Unterricht so zu organisieren, daß ich für Schülerinnen und Schüler, die mich brauchen, Zeit habe."

Es wird vielen Lehrpersonen klar, daß sie mit detaillierten Vorplanungen nur dann erfolgreich sind, wenn sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler treffen, daß andererseits mangelnde Planung Schülerorientierung behindert. Schülerorientierter, differenzierter Unterricht brachte vor allem dort zunehmenden Aufwand, wo die Klassen heterogener wurden. "Wenn eine Klasse in acht Gruppen zerfällt, für die separat vorbereitet werden muß, dann ist der nötige Zeitaufwand zu hoch. Es mußte eine Lösung für die Materialfrage gefunden werden." Viele Lehrkräfte begannen, nach Material zu suchen, mit dem die Schülerinnen und Schüler selbständig arbeiten konnten. Sicher bedingt sich hier das wachsende Materialangebot zur freien Arbeit ab den 80er Jahren und der Wunsch der Lehrpersonen ihre Differenzierungsabsichten über eingekauftes Material leichter umsetzen zu können. "Eine wichtige Erkenntnis für mich war, daß die Schülerinnen und Schüler vieles ganz ungeplant lernen, wenn sich nur entsprechende Lernanlässe ergeben." "Früher war mein roter Faden im Unterrichtsstoff. Heute verfolge ich, welche roten Lernfäden die einzelnen Schülerinnen und Schüler entwickeln." "Erst als ich die Schülerinnen und Schüler als Subjekte wahrgenommen habe, bekam ich langsam die Kraft, den überdimensionalen Einfluß der Schulaufsicht auf mich abzuschütteln."

Häufig trifft die Entdeckung der Schülerinnen und Schüler als Subjekte mit Umbrüchen im privaten oder beruflichen Leben zusammen. Sämtliche Mütter und ein Vater berichten, daß sie durch eigene Kinder auch die Entwicklung der Schulkinder besser verstehen gelernt haben. Zugleich aber forderte die zusätzliche Hausarbeit eine Veränderung in der Vorbereitung des Unterrichts, weil dafür nun nicht mehr endlos Zeit zur Verfügung stand. Andere hatten gerade eine außerschulische Tätigkeit oder eine Zusatzausbildung hinter sich, als ihr Blick sich für die Schülerinnen und Schüler öffnete.

Phase III: Die technologische Sichtweise - die eigene Arbeit planen, um Überlastung zu bewältigen

Erst relativ spät wurde etwa zwei Drittel der Befragten bewußt, daß sie etwas tun müssen, um zu hohe persönliche Belastungen zu reduzieren, zumeist erst, wenn sich gesundheitliche oder psychische Probleme zeigten:

- Anfälligkeit für Krankheiten, insbesondere in den Ferien
- Lärmempfindlichkeit
- Konfliktscheu / erhöhtes Harmoniebedürfnis

Welche Motoren und Bremsen diesen Entwicklungsprozeß vorangebracht oder behindert haben, ist eine bedeutsame Information für die Analyse der Möglichkeiten evolvierender Planung.

Motoren und Bremsen der beruflichen Entwicklung aus der Sicht der Lehrkräfte

Der überwiegende Teil der Befragten war im Aufbaustudium Sonderschullehrer oder -lehrerin geworden. Bei den meisten kann bereits deshalb von einer bewußten Entscheidung für diesen Beruf gesprochen werden. Teilweise war das Sonderpädagogikstudium ein Impuls für den Einstieg in die zweite stärker kindorientierte Arbeitsphase (siehe z. B. Anke Dietrichs, Kap. 6.2.3). Vor allem ein anderes Verständnis des Unterrichts steht im Vordergrund: "Die Sonderschule bietet mehr pädagogische Freiheit als die Grund- und Hauptschule." "Ich wollte im psychosozialen Bereich arbeiten." "Der Leistungsdruck anderer Schularten war mir zu unmenschlich." "Methodisch bin ich gut, aber den fachlichen Anforderungen an Gymnasiallehrer hätte ich nicht standgehalten."

Mehrere sahen auch einen persönlichen Bezug zur Sonderpädagogik, hatten Behinderte in der Familie oder kamen selbst aus der Unterschicht. Schließlich versprachen sich einige wenige bessere Arbeitsbedingungen als an der Grund- und Hauptschule, ein höheres Ansehen und mehr Gehalt. Auf dem Hintergrund dieser Einstiegsentscheidungen wurden die Arbeitsbedingungen teils als förderlich, teils als hinderlich für die berufliche Entwicklung erlebt.

Gestalten statt verwalten

Als einen der wichtigsten Motoren der beruflichen Weiterentwicklung vor allem in der Mitte ihres Werdegangs bezeichnen die Gesprächspartnerinnen und -partner ihren Wunsch, den Beruf als bedeutsamen Teil des Lebens nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der eigenen Zielsetzung: "Mein Ziel ist es, die Schüler und Schülerinnen zu Verantwortung gegenüber der Menschheit und zugleich zu Lebensfähigkeit in unserer Gesellschaft zu erziehen." "Mein Unterricht sollte anders sein, als der, den ich selbst leidvoll erlebt hatte." "Durch theoretisches Interesse habe ich mir einen Blick für neue Erkenntnisse in der praktischen Arbeit eröffnet." "Es macht mir Spaß, Lernspiele und Lernmaterial für die Schülerinnen zu entwickeln und damit eine neue Lernumgebung zu gestalten." "Einen ganz wichtigen Schub brachte mir die Erkenntnis, nicht für den Schulrat, sondern für die Schüler zu arbeiten." "Wie man schülerorientierten Unterricht umsetzen kann, habe ich bei reformpädagogisch orientierten Kollegen gelernt" (angeführt werden: FREINET-Pädagogen und MONTESSORI-Pädagogen).

Diesem Gestaltungswillen wurden Hindernisse entgegengestellt, die in vielen Fällen vom Kollegium und vom Schulleiter kamen: "Ich wurde zum Außenseiter abgestempelt." "Mit Hilfe des Hausmeisters versuchten die Kollegen die Umgestaltung meines Klassenzimmers zu verhindern." "Die Einsamkeit im Kollegium war für mich ein großer Schock." "Abkommen zwischen Kollegium und Schulleiter ist es, Probleme unter den Tisch zu kehren, Konflikte zu besänftigen und nach außen ein harmonisches Bild abzugeben." "Die Gefahr ist groß, sich schließlich selbst nur noch innerhalb des von oben geforderten Rahmens zu bewegen, bürokratisch zu argumentieren und nichts zu tun, was Aufmerksamkeit erwecken könnte."

Signale aus der Umgebung als Kontrollinstanz

Trotz der Alltagsroutine haben die Befragten immer wieder Signale wahrgenommen, die sie zu einer positiven Veränderung ihres Verhaltens aufgefordert haben: "Ich war unzufrieden mit dem Verlauf des Unterrichts. Der Lernerfolg war geringer als ich erwartet hatte." "Wenn man immer wieder an bestimmten Schülern scheitert, dann überlegt man sich schließlich, ob man selbst etwas falsch macht." "Meine Familie untersagte mir, weiterhin über die Schule zu klagen, anstatt etwas zu ändern." "An meinen eigenen Kindern sah ich, was ignorante Lehrer anrichten können." "Zum Glück sind die Kleinen sehr offen und etwas distanzlos. Wer hinhört, erfährt, wo die Probleme liegen." "Überall ist von freier Arbeit und Projekten die Rede. Das muß doch auch in der Lernbehindertenschule möglich sein." "Ein wichtiges Signal war der neue Bildungsplan. Er war sozusagen die Erlaubnis für das, was ich immer schon vorhatte."

Andere, beleidigende Signale werden zur Kenntnis genommen und wirken auf manche entmutigend. Vor allem die öffentlich betriebene Lehrerschelte und die fehlenden Karrieremöglichkeiten empfinden sie als Einschränkung. Wer gerne aufsteigen möchte, scheint den falschen Beruf gewählt zu haben. "Nirgendwo könnte sich ein Chef leisten, so über seine Mitarbeiter öffentlich herzuziehen, wie unser Kultusminister³⁰⁴ das tut." "Man wird ja überall für verrückt erklärt, wenn man erzählt, für welches Geld man sich täglich mit den Erziehungsproblemen der Gesellschaft herumschlägt." "Meine Studienkollegen sitzen zwischenzeitlich in Führungspositionen der Wirtschaft und verdienen netto das doppelte wie ich." "Manchmal komme ich mir vor wie ein Packesel, überlastet mit Belanglosem und ohne Zeit für konzeptionelle Weiterentwicklung." "Es besteht keine Chance aus dieser Arbeit herauszukommen. Schließlich gibt es keine Aufstiegsmöglichkeiten. Leistung wird nicht belohnt."

Neue Aufgaben - neue Möglichkeiten

Viele Befragte erinnern sich an neue Aufgaben, die für sie eine Herausforderung darstellten und "frischen Wind in den Schulalltag" brachten. Einige bemühten sich selbst, solche Wechsel immer wieder herbeizuführen:

- Wechsel der unterrichteten Klassenstufen
- Übernahme besonderer Aufgaben wie: Frühförderung, Kooperation, Sprachheilunterricht, Lehrerfortbildung, Fachberater,
- Abordnung an außerschulische Institutionen
- Wechsel der Schule

Andere holten sich Anregungen durch Engagement neben der Schule, was teilweise positiv in die Schule hineinwirkte (vgl. Einzelfall 6.1.1 Anton Miller), bei anderen aber zum Ausstieg aus dem schulischen Engagement führte.

Zusammenfassung: Entwicklung der Unterrichtsplanung unter erschwerten Bedingungen

Geht man davon aus, daß Menschen natürlicherweise ihre Arbeit gut machen und weiterentwickeln wollen, so hat sich bei der Unterrichtsplanung der befragten Lehrkräfte gezeigt, daß ihnen schon sehr früh Grenzen gezogen werden. Die Erkenntnis, daß nicht die Vorgesetzten und Bewerter ihr Maßstab sein sollten, sondern die Schülerinnen und Schüler, gibt den Lehrerinnen und Lehrern den Anstoß, sich von falschen Vorgaben zu

³⁰⁴ Gemeint ist Gerhard Mayer-Vorfelder.

emanzipieren. Die Arbeitsbedingungen scheinen jedoch langfristig für die meisten nicht unterstützend genug gewesen zu sein, daß aus dem Ziel Schülerorientierung eine entsprechende dauerhafte Entwicklung hätte resultieren können. Überlastung führt zu einem Einpendeln auf einem niedrigeren Niveau als das angestrebte, wodurch die Arbeit erträglich bleibt.

5.4. Ergebnisse der kategorialen Interviewauswertung: Wie fruchtbar ist das Korn, wie gehaltvoll der Boden?

| Antiinnovative Bedingungen behindern die Entwicklung des Unterrichts |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Es fehlt vielen Lehrkräften an Strategien der Informationsbeschaffung 2. Fehlendes Personal, hemmendes Arbeitsklima und zu wenig Mittel sorgen vielfach für ungünstige Arbeitsbedingungen 3. Die innovativen Elemente des neuen Bildungsplans werden durch flankierende Gegenmaßnahmen der Regierung verwirkt 4. Es fehlt an gemeinsamen Strategien zur Bewußtmachung von Widersprüchen, zur Motivierung und zur gemeinsamen Zielbildung 5. Die neuen Anforderungen sind zu wenig konkret. Es fehlen die erwarteten Arbeitstechniken und Methoden 6. An den Schulen mangelt es an engagementbereiten Ansprechpartnern |

Abb. (48): Sechs negative Bedingungen stoppen den Impuls des neuen Bildungsplans

Einerseits wurde deutlich, daß die individuelle Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung durchaus unterschiedlich ist und daß der Lehrplan dabei eine eher periphere Rolle spielt³⁰⁵. Allerdings zeigte sich, daß der Innovationsimpuls des neuen Bildungsplans in sechs Bereichen von negativen Bedingungen konterkariert wird, so daß seine erneuernde Wirkung vermutlich gering bleiben wird:

Die Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick rücken

Zwei Drittel der Befragten orientieren ihre Unterrichtsplanung nicht explizit an den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Zumindest bei jenem Drittel der Befragten, die eine explizit schülerorientierte Unterrichtsplanung angeben, kann eine Orientierung am Menschenbild des entwicklungsfähigen Subjekts unterstellt werden. In der Art der geplanten Vorgehensweise ist jedoch auch bei einigen aus diesem Drittel noch der *Lehrlernkurzschluß*³⁰⁶, also die Annahme, das Gelehrte entspreche dem Gelernten zu finden, wenn sie ein stark durchstrukturiertes, kleinschrittiges Lernangebot (nun zwar individualisiert) z. B. auf Karteikarten statt in Lehrbüchern anbieten.

Schülerorientierte Planung, so wurde in Kapitel 3 dargestellt, muß langfristig offen angelegt sein und sollte sich erst möglichst unterrichtsnah festlegen, um eine Mitplanung der

³⁰⁵ Dieses Ergebnis stimmt auch überein mit den Ergebnissen von Bleidick zur Lehrplannutzung an Schulen für Lernbehinderte. Siehe: Bleidick, Ulrich; Confent, Angela und Frank Wiemken (1976): Lehrpläne im Urteil von Sonderschullehrern.

³⁰⁶ vgl. Holzkamp, Klaus (1993): Lernen.

Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Die Offenheit der langfristigen Planung wird in der Realität vor allem bezüglich ihrer organisatorischen Dimension eingeschränkt. Je nachdem, in welcher Weise das geschieht, wirkt es sich auf Ziele und Prozeß aus. Ausschlaggebend ist, wie bindend die gefallenen Entscheidungen (z. B. über Arbeitsmaterial, Klassenzimmereinrichtung, Rituale) später sind. Daß jedoch eine Mitplanung der Schülerinnen und Schüler organisatorisch von niemandem langfristig verankert wird, bedeutet, daß auf eine wichtige Informationsquelle des Lernprozesses, nämlich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler selbst, von vornherein wenig Wert gelegt wird. Demgegenüber ist die Informationssuche und -dokumentation auf der Seite der zu vermittelnden Inhalte wesentlich früher im Planungsprozeß etabliert.

In Weiterbildungskursen für Lehrerinnen und Lehrer ist mir ebenfalls aufgefallen, daß die Teilnehmenden die Seite der Lernenden bei langfristiger Planung wesentlich stärker als unbeleuchtbare Blackbox empfinden, als dies etwa bei einem völlig neuen Lehrstoff der Fall wäre. Auf dem Hintergrund der Übergewichtung des Stoffs gegenüber einer echten Auseinandersetzung mit einzelnen Schülerinnen und Schülern in den Werdegängen der Befragten meiner empirischen Untersuchung verwundert dies nicht. Es läßt darauf schließen, daß die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bislang einer bewußten Bearbeitung durch die Lehrpersonen kaum zugänglich sind³⁰⁷, während demgegenüber für die Erarbeitung von zu vermittelnden Inhalten bewußte Strategien vermutlich vor allem in der eigenen Schulzeit und im Studium erworben wurden und zudem, der "Lehrplan des Abendlandes" in Form von staatlichen Lehrplänen und Lehrbüchern zur Verfügung steht³⁰⁸.

³⁰⁷ Dies wäre mit Holzkamps Feststellung zu erklären, daß die psychologische Wissenschaft im Einklang mit den traditionellen Schultheorien den Standpunkt des Subjekts der Schülerin oder des Schülers zugunsten der Vorstellung leugnet, es bestehe ein direkter Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen (vgl. Holzkamp 1993: Lernen, S. 408). Aber auch Holzkamp stellt keine praktisch verwertbaren Kategorien vor, die für eine subjekt-orientierte Unterrichtsplanung heuristischen Wert hätten. Er beschreibt zwar die Mißstände, gibt aber keine Arbeitshilfen. Dementsprechend befassen sich auch empirische Forschungen zu Lernenden vorwiegend mit Variablen der Schulleistung, vgl. Hany, Ernst, A. u. a. (1992): Forschungen zum Schüler.

³⁰⁸ Wobei allerdings das Fachwissen eher nach dem traditionellen Ingenieurmodell fächerbezogen durchstrukturiert, kleinschrittig und mit der Wertigkeit von Naturgesetzen aufgebaut ist und damit an neueren Entwicklungen vorbeigeht. Vgl. selbst im mathematischen Bereich z. B. Mandelbrot, Benoît, B. (1987): Die fraktale Geometrie der Natur; oder: Hofstadter, Douglas, R. (1991): Gödel, Escher, Bach, ein endlos geflochtenes Band. Das Fachwissen übersieht darüber hinaus politische und ethische Notwendigkeiten. Probleme des Überlebens der Menschheit werden nicht als Problemstellungen behandelt. Schule vermittelt Faktenwissen statt Prozeßwissen. "Lehrplan des Abendlandes" vgl.: Dolch, Josef (1959): Lehrplan des Abendlandes.

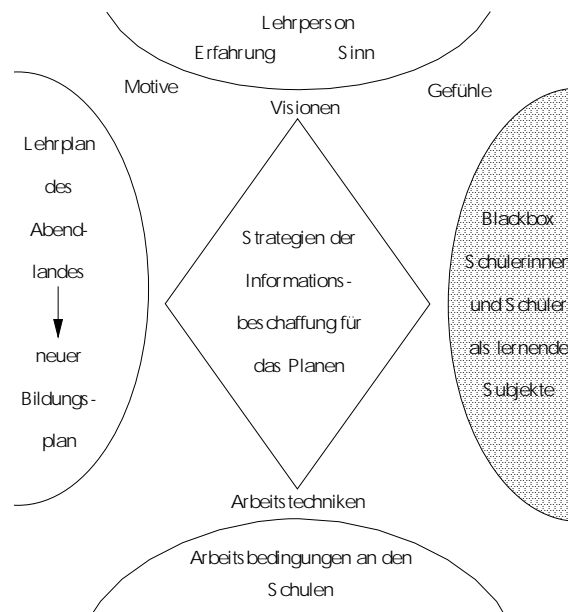


Abb. (49): Nötig sind Strategien zur Informationsbeschaffung über die Schülerinnen und Schüler als lernende Subjekte

Dementsprechend gewinnt die Auseinandersetzung mit einzelnen Schülern und Schülerinnen in der täglichen Vorbereitung in der Weise an Gewicht, daß vor allem Schwierigkeiten im reibungslosen "Abarbeiten" der vorgegebenen strukturierten Lernmaterialien Lehrkräfte dazu bringen, über Lernprozesse nachzudenken und Hilfestellungen zu entwickeln. Eine kontinuierliche Weiterentwicklung, auch wenn keine gravierenden Probleme auftauchen, scheint hingegen nur von wenigen Befragten verfolgt zu werden. Dies könnte ein Grund sein, warum schließlich häufig von einem (überforderten) Rückzug (vgl. Phase III) berichtet wird.

Entwicklungshemmende sachliche und klimatische Bedingungen

Zugleich findet der Unterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg unter Arbeitsbedingungen statt, die offenbar überwiegend von zumindest drei hervorstechenden Problemen beeinträchtigt werden:

1. Die Personaldecke ist für qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu knapp.
2. Das Klima an den meisten Schulen ist wenig innovationsfreundlich: hierarchische Struktur, Bürokratismus, wenig Vertrauen, Fehlerfeindlichkeit, persönliche Entwertung statt gemeinsame Arbeit an der Entwicklung, Fassadenmalerei statt Problemorientierung.
3. Die Kosten für Arbeitsmittel und Arbeitsraum samt Ausstattung sowie Supervision, die für die Vorbereitung benötigt werden, müssen oft von den Lehrkräften privat bezahlt werden.

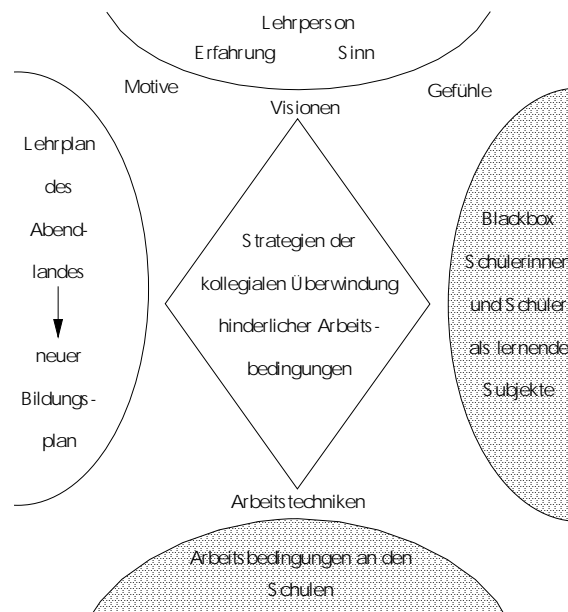


Abb. (50): Nötig sind Strategien der kollegialen Überwindung hinderlicher Arbeitsbedingungen

Unter diesen Bedingungen läuft jede neue Anforderung Gefahr, als Angriff oder Griff in die Zeit- und Geldbörse gewertet zu werden vor allem, wenn die fordernde Instanz ihre Machtposition gleichzeitig in den Vordergrund kehrt. Kollegiale Unterrichtsplanung wird durch diese Arbeitsbedingungen, insbesondere aber durch die herrschende Schulkultur wesentlich erschwert. Die Reflexion offenbar werdender Widersprüche geschieht angesichts des fehler- und damit problemlösefeindlichen Klimas eher außerhalb der Schule oder äußert sich in der Schule allenfalls in Murren und Resignation. Es mangelt folglich an gemeinsamen Anstrengungen, diese hinderlichen Arbeitsbedingungen zu überwinden.

Ohne substantielle Unterstützung bleibt jeder Innovationsimpuls ein Klopfen auf hohlem Blech

Zu diesem Bild passen die Werdegänge der Lehrerinnen und Lehrer, steht doch zu Beginn der Laufbahn bereits die Einschwörung auf schulamtsorientiertes Scheinen statt schülerorientiertes Handeln. Schließlich gewinnen die, denen es gelingt für die Kontrollierenden möglichst vieles, was diese mögen, gut genießbar zusammenzustellen. Das bedeutet Vereinzelung und Angewiesensein auf Anerkennung von oben. Wer dies durchschaut hat, nimmt sich irgendwann die Lernenden zum Maßstab seiner Planung, erhält hierbei aber keine Unterstützung und erliegt bald seiner Überforderung. Es wurden bis dahin zumeist Strategien gewonnen, wie die Schüler und der Lehrstoff zu "bändigen" sind. Strategien zur eigenen Informationsbeschaffung über das Lernen der Schülerinnen und Schüler werden nur von wenigen reflektiert. Nicht alle Lehrkräfte schaffen es, sich entsprechend motivational und gesundheitlich weiter über Wasser zu halten, selbst einige der Aktiven steigen aus.

Unter diesen Bedingungen verwundert es nicht, daß nach anfänglicher Begeisterung über mehr Freiheit durch den neuen Bildungsplan bald Ernüchterung folgte, zumal auch er sich bei genauerem Hinsehen eher als reformpädagogischer Schein statt Sein entpuppt.

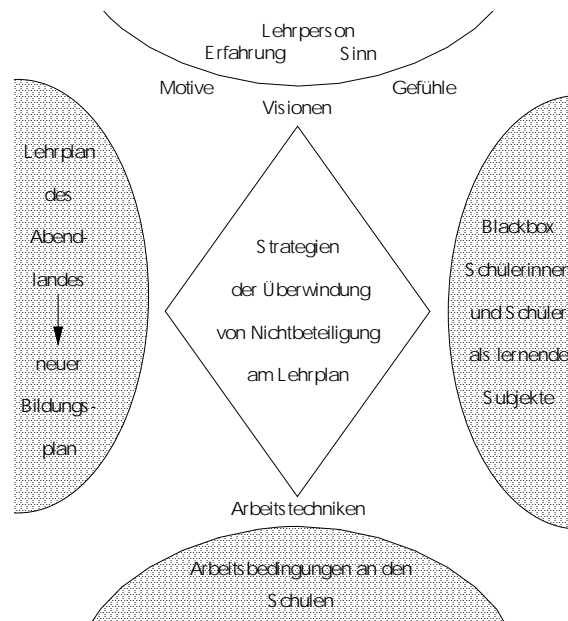


Abb. (51): Nötig sind Strategien der Überwindung von Nichtbeteiligung der Lehrenden und Lernen an der Erstellung von Lehrplänen

Gegenläufige Maßnahmen der Regierung wie größere Klassen, Regelbeurteilung, chaotische Lehrpläneinführung, mangelnde Weiterbildung machten den Innovationsimpuls bald unglaubwürdig.

Die Hypothese liegt nahe, daß der Erneuerungsimpuls des Bildungsplans so nicht zu einer deutlichen Veränderung in Richtung auf mehr Schülerorientierung führt, es sei denn, weitere unterstützende Maßnahmen folgten. Insbesondere eine Veränderung der Fehlerkultur - Fehler als erwünschte Anlässe für Verbesserungsüberlegungen nutzen, statt aus Angst vor Abwertung zu verheimlichen - steht aus. Eine stärkere Durchmischung der Anforderungen, die einige als Strategie zur Bewältigung der Überlastung erzeugen, sowie die von Aussteigern anderweitig eingeholte Anerkennung für die geleistete Arbeit müßte auch in der Schule geboten werden. Ebenso dringend hätte - analog zu betrieblichen Erneuerungsprozessen - ein Abbau der Hierarchie und eine Verlagerung der Kompetenzen bis hin zur Personalauswahl an die Schulen zu erfolgen, damit leistungsfähige und innovationsfreundliche Teams aufgebaut werden können. Dazu bedarf es einer speziellen Ausbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter: Teamentwicklung sollte ihre Hauptaufgabe werden. Dafür ungeeignete Personen dürften nicht mit Schulleitungsaufgaben betraut werden.

Mehr Selbstbewußtsein - weniger Fremdrezepte

Weiterbildung nützt der Erneuerung der Schule nicht, wenn sie auf der Rezepte- oder Materialherstellungsebene stehenbleibt. Wichtig scheint vor allem die ständige Bewußtmachung der eigenen Arbeit gekoppelt mit Lernangeboten, die sich auf den Lehr/Lernprozeß beziehen. Supervision, in anderen sozialen Berufen wesentlich weiter verbreitet, scheint ein Weg zu sein.

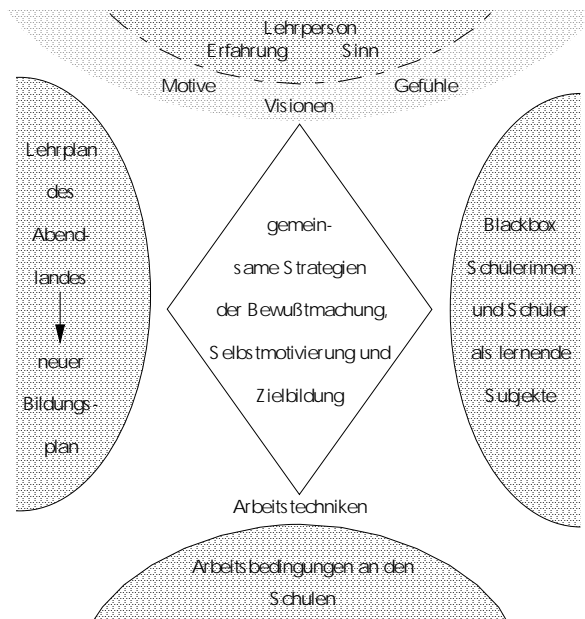


Abb. (52): Nötig sind gemeinsame Strategien der Bewußtmachung, Motivierung und Zielbildung

Eine Erneuerung der Schule wird nur dann möglich, wenn es gelingt, die Kompetenz der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Wahrnehmung und Berücksichtigung der Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler zu stärken, die Arbeitsbedingungen innovationsförderlich zu gestalten, Lehrende und Lernende an der Lehrplangestaltung wie der Unterrichtsplanung als Subjekte zu beteiligen und die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer persönlichen beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Allerdings darf auch die Subjektperspektive der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer Planungsarbeit nicht zu kurz kommen. Denn wie das nächste Kapitel zeigen wird, verfolgen die einzelnen Lehrkräfte mit ihren subjektiven Strategien durchaus unterschiedliche Zielstellungen.

6. "Die Schule ist doch ein Großteil meines Lebens": Schüler- und schülerinnenorientierte Unterrichtsplanung exemplarisch dargestellt an Fallbeispielen

Im Unterschied zur kategorisierten Auswertung geben die Fallbeispiele die zentralen Themen des jeweiligen Interviews zwar zusammengefaßt, aber dennoch in ihrem Gesamtzusammenhang wieder. Damit soll erreicht werden, daß die Leserin und der Leser sich in die Lehrperson hineinversetzen kann, um den Zusammenhang zwischen Werdegang, aktueller Situation, Zielstellungen und Vorgehensweisen nachvollziehen zu können. Dabei werden individuelle Engagements sichtbar, die bei der kategorialen Auswertung in der Vielzahl der unterschiedlichen Aussagen untergegangen sind. Zugleich bieten die Einzelfalldarstellungen eher Einblick in die Planungen einer konkreten Person und können dadurch vielleicht mancher Lehrerin oder manchem Lehrer Anregung sein.

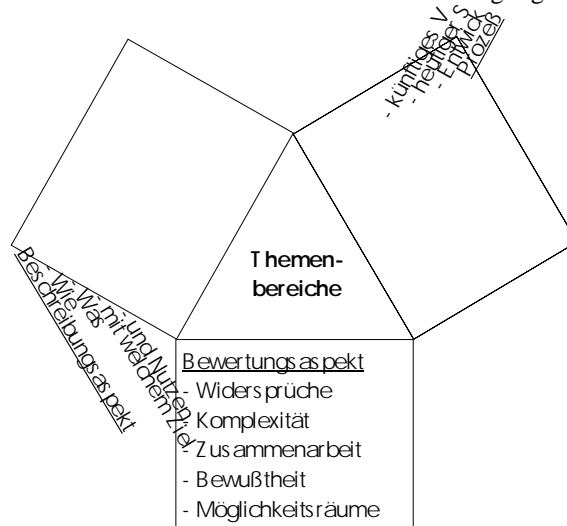


Abb. (53): Auswertungsbereiche der Fallbeispiele

Die Befragung wandte sich an sehr unterschiedliche Lehrerinnen und Lehrer. Einige hatten schon seit längerer Zeit schülerorientiert gearbeitet. Sie nahmen den Lehrplan als Bestätigung ihrer bisherigen Vorgehensweise. Andere experimentieren seit längerer Zeit mit neuen Arbeitsformen. Schließlich fanden sich trotz der gezielten Vorauswahl noch einige, die den Anforderungen des "Bildungsplans 1990" skeptisch prüfend gegenüber standen. Angesichts der festgestellten überwiegend "abnehmerorientierten" Zielstellung der befragten Lehrkräfte erschien mir auch die Schulstufe, in der sie unterrichteten für ihre Erfahrungen bedeutsam. Ich habe jeweils drei Lehrkräfte aus der Unter-, Mittel- und Oberstufe nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Die pro Stufe zuerst vorgestellte Person würde von sich behaupten, sie vertrete mit ihrer Arbeit genau die Linie des neuen Bildungsplans, sei ihm aber um einige Jahre in der Erfahrung voraus.
- Die jeweils zweite Lehrkraft nimmt den Lehrplan als positiven Impuls auf, befindet sich aber noch stärker im Experimentierstadium.
- Die dritte Person würde sich selbst als besonders schülerorientiert bezeichnen, arbeitet aber wesentlich anders als der erste Lehrer der jeweiligen Gruppe und legt auch auf die Umsetzung des neuen Bildungsplans keinen besonderen Wert.

Die Darstellung der Lehrkräfte einer Schulstufe wird jeweils in einem Unterkapitel (2. Ordnung) zusammengefaßt, dem ich eine kurze Beschreibung der Neuerungen des Bildungsplans 1990 für die Schulen für Lernbehinderten in Baden-Württemberg in dieser Schulstufe voranstelle. So wird auch für "Nichteingeweihte" verständlich, wovon die Lehrkräfte reden, wenn sie sich auf den Lehrplan beziehen.

Alle Beispiele stellen die Sichtweise der Befragten dar und beinhalten zumindest folgende im Text miteinander verknüpfte und vertauschte Themenbereiche:

- die Interviewbedingungen aus der Sicht der Interviewerin
- der Werdegang der Lehrperson
- persönliche berufliche Prinzipien und Regeln
- die aktuellen schulischen Rahmenbedingungen
- das Schülerbild
- das bevorzugte Lehr/Lernarrangement
- der "Bildungsplan 1990" als neue Anforderung
- geplante und realisierte Veränderungen
- erwartete Schwierigkeiten
- Möglichkeiten mit den Schwierigkeiten umzugehen

6.1. Unterstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans

Im Unterstufenteil des Bildungsplans 1990 ist vor allem der Bereich Entwicklungsförderung neu hinzugekommen. "Sie hilft Entwicklungsverzögerungen auszugleichen und schafft die Grundlagen für schulisches Lernen ... Angestrebt wird die Entwicklung altersangemessener Motorik, Sinnesfunktionen, ebenso die Entwicklung entsprechender geistiger Fähigkeiten. Schüler erfahren in der Entwicklungsförderung eine individuelle Bestätigung ihres Könnens und dadurch eine Stärkung ihres Selbstbewußtseins".³⁰⁹ Zugleich gilt auch in dieser Stufe der Anspruch themenzentrierter Arbeit: "Neben der kognitiven Förderung steht gleichrangig die Förderung der Wahrnehmung, der psychomotorischen, emotionalen, sozial-kommunikativen und kreativen Fähigkeiten. Deshalb orientiert sich die Unterrichtsplanung zu den verschiedenen Themen an einem gesamtunterrichtlichen Konzept."³¹⁰ Entwicklungsförderung - wofür es keinen speziellen Fachplan gibt - soll ebenso wie die Inhalte der Fächer, deren Systematik in Fachplänen dargestellt ist, mit den Themen verknüpft unterrichtet werden.

Die Fachpläne sind stark gekürzt worden. Ihr Anspruchsniveau ist um ca. ein Schuljahr gesenkt. Inhalte und Ziele sind nicht streng verbindlich. So heißt es: "Der Bildungsplan ist die verbindliche Vorgabe für den Unterricht. Ziele und Inhalte sind aber so formuliert, daß der Lehrer den Freiraum hat, der für jede pädagogische Arbeit notwendig ist."³¹¹ Die Pläne

³⁰⁹ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990b): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Lehrplanheft 1/1990; S. 18.

³¹⁰ Ebenda S. 26.

von Hentig würde zwar um eine etwas natürlichere Sprache bitten, aber das Bemühen um ganzheitliches Lernen und Leben in der Schule sehr begrüßen. Wird doch zu seinem Leidwesen der Bedarf nach ganzheitlicher Entwicklungsförderung heute von einer kommerziellen "sanften Pädagogik" vermarktet, deren Produkte von Lehrern gekauft und zur Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mißbraucht: Edu-Kinestetik, Brain Gym, Bio-logisch lernen, Gehirnjogging, Mind-mapping, Suggestopädie etc.. Siehe Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. S. 158 ff.

³¹¹ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990c): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Lehrplanheft 2, S. 238.

enthalten allerdings wie der Hauptschullehrplan 1984³¹² einige andere verbindliche Anweisungen, die in Kästen³¹³ dargestellt sind. Das sind in Deutsch: "Durch Dialekt und Zweisprachigkeit bedingte Schwierigkeiten berücksichtigen, Fördermaßnahmen für sprachgehemmte und sprachgestörte Schüler beachten."³¹⁴ "Die Einführung der Schrift kann für den einzelnen Schüler erst dann erfolgen, wenn der Lehrer überprüft hat, ob entsprechende Voraussetzungen vorhanden sind. Begleitende entwicklungsfördernde Maßnahmen werden so lange durchgeführt, bis die basalen Lernvoraussetzungen geschaffen sind."³¹⁵ Und in Mathematik (pränumerischer Teil): "Alle Tätigkeiten sind in lebenspraktische Aufgaben des Gesamtunterrichts einzubinden."³¹⁶

Aus der Unterstufe wurden drei Lehrkräfte ausgewählt. Anton Miller repräsentiert diejenige Person, die zwar im Interesse des neuen Lehrplans arbeitet, diesem aber um Jahre - hier fast Jahrzehnte - voraus ist. Routine ist also genug vorhanden. Dennoch ist seine Arbeitsweise nach wie vor bewußt und evolvierend. Demgegenüber zeigt die zweite Darstellung mit Bernd Wieland, wie ein wesentlich jüngerer Lehrer sich mit den Anforderungen des neuen Bildungsplans für die Unterstufe auseinandersetzt. Evelin Schmidt repräsentiert eine schülerorientierte Lehrerin, die unter sehr negativen schulischen Arbeitsbedingungen und trotz häuslicher Doppelbelastung sich um jedes einzelne ihrer ganz verschiedenen "Kinder" sorgt und offener als die beiden Männer auch über die Schwierigkeiten mit den neuen Anforderungen spricht.

6.1.1. Anton Miller: Verschüttete Lernfreude wieder aufbauen

Beispiel für ungewöhnlich lange Erfahrung mit schülerorientiertem Unterricht und die Umsetzung des neuen Bildungsplans in einer Unterstufenklasse

Erste Eindrücke

Als ich Anton Miller auf Empfehlung eines Schulleiters telefonisch kennenlernte, wirkte er sehr bescheiden, fast als habe er gar nichts besonderes für meine Untersuchung zu bieten. Um so erstaunter war ich über seine Klassenzimmereinrichtung, die während des ersten persönlichen Gespräches im Sommer 1991 immer wieder mit einbezogen wurde. In einem alten Schulhaus einer Kleinstadt im konservativen Süden besaß er eines jener großen Klassenzimmer, wie sie früher gebaut wurden. Der Raum war groß genug, um in zwei Teilbereiche gegliedert zu werden. Er bestand aus einem Bereich mit "privaten" Einzelarbeitsplätzen der Schülerinnen und Schüler, die etwas abgeschirmt zwischen kleinen Regalen voller Arbeitsmaterial angeordnet waren sowie einem Bereich mit "öffentlichen" Plätzen zum Malen, Spielen, Schreibmaschineschreiben, wo Partnerarbeit ebenso wie Plenum stattfinden konnte. Verglichen mit allen anderen Klassenzimmern, die ich gesehen habe, hätte ich die Gestaltung eher einer Lehrerin zugetraut, denn eine so geschmackvolle Anordnung mit zahlreichen Pflanzen machte eher einen weiblichen Eindruck.

³¹² Dasselbe (1984), Bildungsplan für die Hauptschule, Lehrplanheft 6.

³¹³ Dasselbe (1990b), Lehrplanheft 1, S. 23.

³¹⁴ Dasselbe (1990c), Lehrplanheft 2, S. 418.

³¹⁵ Ebenda S. 419.

³¹⁶ Ebenda, S. 472.

Der Werdegang

Seit 20 Jahren und an drei verschiedenen Standorten arbeitete Anton Miller bereits im pädagogischen Bereich, allerdings nicht immer in der Sonderschule. Zwar hat er fast unmittelbar nach seinem Grund- und Hauptschullehrerstudium Sonderpädagogik studiert, seine Tätigkeit als Lehrer an Lernbehindertenschulen, zwischenzeitlich in allen Klassenstufen, hat er aber immer wieder durch Phasen weiterer wissenschaftlicher und Fortbildungstätigkeit angereichert. Von amtswegen war er allerdings bislang noch nicht für Funktionsstellen entdeckt worden. Er findet sich selbst dafür auch ein wenig zu unangepaßt, obwohl der neue Bildungsplan seine langjährige Arbeit gegen den Strom heute legitimiert.

Priorität: Ein lernfreudiges Klima schaffen

Wie zahlreichen anderen Befragten erging es auch Anton Miller zu Beginn seiner Arbeit als Sonderschullehrer. Er bekam eine neu zusammengesetzte achte Klasse. Bereits damals sah er auch aus eigener leidvoller Schülererfahrung heraus die einzige Möglichkeit, überhaupt etwas zu erreichen, darin, "erst einmal ein ganz anderes Klima zu schaffen". Mit den Schülern gestaltete er das Klassenzimmer um und führte (gemäß der damaligen methodischen Forderung) Gruppenarbeit ein. An Material wurde zunächst verwendet, was an der Schule vorhanden war. Die Gruppen arbeiteten leistungsdifferenziert. "Damals waren noch viele dabei, die den Hauptschulabschluß geschafft haben, also eine ganz andere Zusammensetzung wie heute."

Miller berichtet, wie er seitdem sowohl die Materiallage als auch seine eigene pädagogische Bildung ausgebaut hat. Kerngedanke seiner pädagogischen Theorie ist die Eigenständigkeit des Kindes, Respekt vor seiner individuellen Persönlichkeit und die Gewißheit, daß jedes Kind lernt, wenn es dazu die innere und äußere Freiheit hat. Jeder könne allerdings nur selbst lernen. Die Rolle des Lehrers sei dabei die eines aufmerksamen Helfers, der sich intensiv mit jedem Kind, das es braucht, auseinandersetzt, der beobachtet und Situationen so arrangiert, daß die Kinder neugierig auf Neues werden. Mit welcher Methode das geschieht, ist nach Millers Ansicht weniger bedeutsam. Dogmatisches Festhalten an einer bestimmen Methode widerspreche dem Freiheitsgedanken seiner Pädagogik. Seine Materialsammlung ist dementsprechend unterschiedlichster Herkunft: Traditionelle Schulbücher, diverse Lernprogramme für Rechtschreiben und "handelndes Material", das sind Spiele, Spielgeld, Kastanien, MONTESSORI-Material etc..

Verhalten läßt sich durch die Kenntnis von Theorien noch nicht ändern

Gemäß seiner Vorstellung von Unterricht ist die Persönlichkeitsbildung des Lehrers für Miller von hoher Bedeutung. Er selbst hat sein Verhalten mit Hilfe von Supervision, Balintgruppen und Selbsterfahrung geschult. Damit verfolgte er das Ziel, sich selbst lockerer und aufgeschlossener zu machen. Von der staatlichen Lehrerfortbildung hält Miller nicht viel. Er schmunzelt als er erzählt, wie staatliche Lehrerfortbildner Gesprächsführung theoretisch lehren wollten. "Rollenspiele sind da immer noch seltene Ausnahmen." Nach Millers Ansicht komme es in Gesprächsführungsseminaren darauf an, seine eigene emotionale Befindlichkeit in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen. Die Theorien seien zum Erklären allerdings trotzdem nötig. Handlungskompetenz sei aber nicht mit Wissen allein zu erwerben.

Teamarbeit bringt weiter

Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrerinnen und Lehrern war Anton Miller immer sehr wichtig, bei der Vorbereitung und im Unterricht. Am Anfang hat er gemeinsam mit anderen viele Nachmittage Material hergestellt. Dabei wurde die Zweckmäßigkeit der Materialien diskutiert. An pädagogischen Abenden konnten Probleme besprochen werden. Die gemeinsame Arbeit sah er nicht nur als Möglichkeit, sich auszutauschen. Sie stärke vor allem in schwierigen Situationen den Rücken.

Theorie hilft erklären

Während seines ganzen Werdegangs suchte Anton Miller ebenfalls undogmatisch, aber unablässig nach theoretischer Reflexion seiner Praxiserfahrung. Psychoanalytische Erklärungsansätze, vor allem von C. G. Jung, Fallstudien zu Kinderanalysen, Erziehungskritisches von Bettelheim, die kindliche Entwicklung nach Piaget, Peter Orban: Psyche und Soma, Veröffentlichungen zur Frühförderung und früher auch zur Legasthenie waren Themen, die Anton Miller interessiert haben. Zumeist suchte er aber fallbezogen nach Erklärungen. Miller versteht sich jedoch nicht als Therapeut. "Ein fordernder Lehrer und therapeutisches Handeln, das paßt nicht zusammen." Tatsächlich komme man aber immer wieder auf wenige Grundprinzipien.

Qualität vor Quantität

So fand er die Notwendigkeit, sich mit einer Sache oder einer Person intensiv und nicht auf einer oberflächlichen Ebene auseinanderzusetzen sowohl bei MONTESSORI wie bei STEINER. Zugleich mißt er der Vorbildwirkung des Lehrers hierbei hohe Bedeutung zu: "Wenn die Schüler merken, daß man selbst voll bei der Sache ist bei dem, was man macht, springt auch der Funke von dieser Arbeitshaltung über.... Es tut den Schülern gut, wenn sie merken, der Lehrer lernt grad´ auch was."

"Wer nicht nach rechts und links sieht, dessen Weg spitzt sich immer mehr zu"

In der Fortbildung machte Anton Miller die Erfahrung, daß es nicht darauf ankommt, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine immer feinere Didaktik beizubringen. "Viel mehr geht es darum, ihnen zu helfen, ihre bisherige, oft negative Erfahrung zu verarbeiten, ihr auf den Grund zu gehen: Was lief da eigentlich ab? Warum habe ich mich von den Schülern in die Enge treiben lassen? Wer erkennt, wie solche Konflikte ablaufen, der erweitert seinen Horizont und bekommt in einer guten Gruppe richtig Lust, wieder auf die Schüler zuzugehen und zu sehen, ich hab ja auch ganz andere Möglichkeiten....."

Die schulischen Rahmenbedingungen

Mit einer Kollegin kooperiert Anton Miller eng. Mehrere Wochenstunden unterrichten sie gemeinsam. Bis auf die Oberstufenlehrer akzeptieren alle, samt dem Schulleiter, seinen Arbeitsstil. "Die freie Arbeit ist nun schon bis in die Mittelstufe vorgedrungen." Auch die Klassengröße findet Anton Miller gerade noch akzeptabel: "Mit zehn Schülerinnen und Schülern läßt sich in der altersgemischten Klasse gut arbeiten. Mehr dürfen´s aber nicht sein."

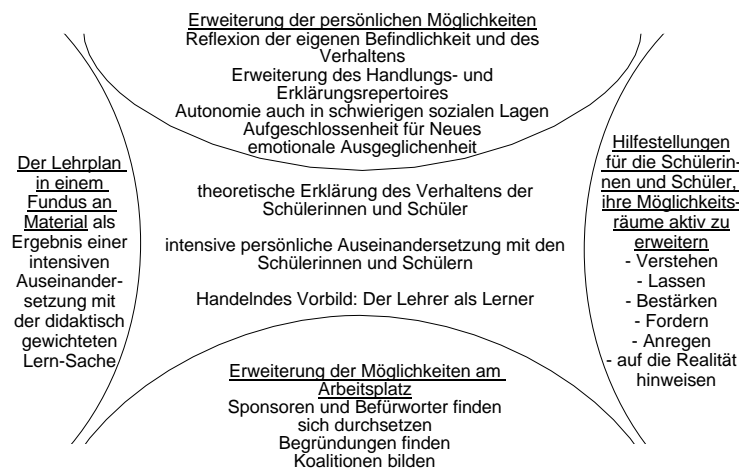


Abb. (54): Anton Miller: Strategien zur Erweiterung der Möglichkeitsräume

Was behindert die Schülerinnen und Schüler?

Anton Miller ist überzeugt davon, daß es vor allem soziale Probleme sind, welche Lernblockaden bei den Schülerinnen und Schülern verursacht haben: Mißachtung ihrer Person, zu wenig Anregungen oder Überbehütung. Die außerschulischen Hilfseinrichtungen seien jedoch überlastet und bieten nicht die nötige Unterstützung. "Es gibt Kinder, die werden im Schulalter zu Hause noch wie Kleinkinder behandelt... Aber wenn die Eltern bereit wären, an einer Erziehungsberatung teilzunehmen, dann müßten sie oft länger als ein halbes Jahr warten. Das ist für sie nicht zumutbar, denn sie haben das Problem jetzt". Intensivere Elternarbeit hat Anton Miller aufgegeben, weil der Arbeitsaufwand in keinem Verhältnis zum Effekt stand. Und Therapie kann er nicht bieten. Er ist möglicherweise auch nicht der Typ Lehrer, der von konservativen Arbeitern und Bauern akzeptiert wird. Statt dessen verläßt er sich auf die positive erzieherische Wirkung seiner Arbeit in der Schule.

Das bevorzugte Lehr-/Lernarrangement

Millers Lernangebote setzen darauf, daß die Schülerinnen und Schüler Lesen, Schreiben und Rechnen lernen wollen und erwarten, daß man dies mit Büchern und Übungsheften schafft. Allerdings gibt er den Lernenden zeitliche und mengenmäßige Freiheit. Jedes Kind kann mit seiner eigenen Geschwindigkeit lernen und nach seinen Wünschen auswählen.

"Wir fangen vom ersten Schultag mit freier Arbeit an. Dadurch wird der Übergang vom Kindergarten nahtloser." Allerdings kommen die meisten Schüler nicht aus dem Kindergarten, sondern aus der Grundschule, von wo sie negative Erfahrungen und Kränkungen mitbringen. Anton Miller hat gerne eine große Streuung in seiner Klasse, "einfach weil ein wesentlicher Punkt ist, daß die Schüler von Schülern lernen."

"Jeder Schüler und jede Schülerin macht ihren eigenen Lehrplan durch. Der steckt im Material und in der Lernumgebung. Zu Beginn, wenn die Kinder aus der Grundschule

kommen, sollen sie in einem Mathematikbuch³¹⁷ selbst aussuchen, auf welchem Niveau sie einsteigen wollen. Zumeist steigen die Kinder zu niedrig ein. Aber das ist völlig richtig, sie wollen erstmal Sicherheit gewinnen, rechnen dann aber sehr schnell (drei Bücher in einem Jahr) und mit großer Freude."

In der täglichen freien Arbeit, die neben gemeinsamen Lernphasen stattfindet, wird nicht nur gerechnet, vielmehr nimmt sich jedes Kind die Arbeit, auf die es Lust hat: Malen, Schreibmaschine schreiben, Steckspiele, Rechtschreibtraining, Bücher, Lernspiele. Das Material ist so reichhaltig, daß Anton Miller darin alle notwendigen Lernanlässe enthalten sieht. "Und wenn ich mal merke, daß es so nicht weiter geht, dann muß ich schnell was besorgen." Allerdings erklärt Miller den Schülerinnen und Schülern die Reihenfolge, in der das Material bearbeitet werden sollte, vor allem wenn es um zusätzliche Arbeiten neben dem Buch geht. Er schlägt den Lernenden ihre nächste Arbeit vor. Letztlich ist die Materialfülle und eine genaue Beobachtung des Lernens der Schülerinnen und Schüler entscheidend, um ihnen das richtige Material anbieten zu können. "Für alle Schwierigkeiten, jedes Lernproblem sollte entsprechendes Material in verschiedenen Variationen vorhanden sein. Wenn ich dann merke, es hakt irgendwo, dann kann ich entweder handelndes Material anbieten oder vielleicht ein ganz anderes Programm, das anders vorgeht. Das eine Buch gibt den roten Faden, aber es ergeben bei den Kindern sich davon abweichend unterschiedliche Schleifen, immer dann, wenn es nur mit dem Buch nicht geht... Da die meisten Kinder immer selbständiger arbeiten, habe ich dann Zeit, mich länger um Einzelne zu kümmern."

Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser

Auf Anton Millers Tisch befindet sich ein Büchlein nach Namen und Fächern gegliedert, in dem alle Arbeiten eingetragen werden, ehe ein Kind etwas Neues anfängt. Dessen Arbeit bekommt dann einen Tagesstempel und für den Lehrer ist kontrollierbar, was die einzelnen tatsächlich gearbeitet haben. Allerdings ist das Buch nicht die Grundlage für Ermahnungen, denn wer gerade nicht lernen kann, der muß auch nicht. Und wenn jemand drei Wochen lang nur rechnet, dann bekommt er zwar eine entsprechende Rückmeldung, daß er merkt, was er tut, darf aber weiter rechnen. Für sich selbst schreibt Anton Miller auch die Schwierigkeiten auf, die einzelne Schüler mit bestimmten Materialien hatten, zur Sicherheit, denn er überschaut, wenn er die Schüler kennt, den Lernstand jedes einzelnen in der Klasse auch ohne Notizen. "Jedes Kind will lernen und wenn die Motivation verschüttet ist, dann muß sie eben erst freigeschaufelt werden. Da braucht der Lehrer Geduld und Zuversicht."

"Meine Vorbereitungsarbeit ist wahnsinnig langfristig"

Fast zwanzig Jahre Arbeit stecken in der Materialsammlung. "Ich weiß schon gar nicht mehr wohin mit allem, was ich habe." Über die Jahre hat Anton Miller alles Material gesammelt, das ihm interessant erschien. Dann wurde es aufgearbeitet, mit Selbstkontrollmöglichkeiten versehen und eingeordnet. Heute ist es seine Aufgabe, die Sammlung zu verbessern und auf Erhalt der Ordnung zu achten, denn ohne Überblick wäre die Materialfülle nicht einsetzbar. Auch die Vorbereitung des themenzentrierten Unterrichts, der zumeist im Klassenverband stattfindet, fällt Anton Miller leicht. Die Themenauswahl richtet sich nach der Klasse, danach, was die Kinder interessiert und nicht nach dem Lehrplan. Zur Nachbereitung fertigt Anton Miller Arbeitsblätter für die freie Arbeit an, die ausgelegt werden.

³¹⁷ Rechnen Schritt für Schritt, Dürr-Verlag, Bd. 1 bis 6, Buch und Arbeitsheft.

Der "Bildungsplan 1990" - eine neue Anforderung?

"Im Grunde steht für mich im neuen Bildungsplan nichts Neues drin. Das meiste habe ich bisher schon gemacht. Und die Inhalte sind nur so weit verbindlich, wie sie zur Klasse passen." Schmunzelnd weist Anton Miller auf die verbindlichen Anweisungen in den eingerahmten Texten hin: "Da steht zum Beispiel: Pro Schuljahr ist mindestens ein Projekt aus dem Bereich Darstellendes Spiel durchzuführen. Das machen wir natürlich, das machen die Kinder sowieso jeden Tag. Schließlich ist die Frage, was ist darstellendes Spiel? Oder im Bereich Verkehrserziehung: Da steht, man solle mit den Schülern auch mal auf der Straße üben. Solche Dinge stehen da drin als verpflichtende Anweisung." Darin kann Anton Miller keine neue Anforderung für sich entdecken. "Entscheidend an diesem und an allen früheren Lehrplänen ist für mich, daß dort auch drin steht, daß der Lehrer sich am einzelnen Schüler zu orientieren hat."

Der neue Lehrplan ist ein Anlaß für Diskussion im Kollegium

Den eigentlichen Nutzen des neuen Bildungsplanes sieht Anton Miller in der Chance, daß in den Kollegien über den pädagogischen Grundkonsens wieder gesprochen werden muß. Es gibt wieder Ansätze, etwas gemeinsam zu machen. Aber viele sagen: "Ich fang doch in meinem Alter nicht noch mit was Neuem an." Doch die Widersprüche des Schulsystems löst der Lehrplan nicht. Schwierigkeiten erwartet Miller vor allem durch die widersprüchlichen Aufträge an die Lehrkräfte. "Man kann nicht in einer extremen Hierarchie hausen und partnerschaftlich miteinander umgehen." Anton Miller mußte schon öfter für seine Pädagogik kämpfen. Dabei hat er deutlich gemacht, daß er sein Konzept nicht ändern wird: "Ich verkaufe meine Seele nicht." Trotzdem muß er manchmal seinen Schülern sagen, daß er ihren Änderungsvorschlag auch sinnvoll findet, manches aber nicht geändert werden darf.

Genauso ärgert ihn der Umgang der Schulaufsicht mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern: "Da werden Kollegen nach rein organisatorischen Gesichtspunkten verschoben, um den Lehrermangel an der einen Schule von einer anderen Schule mit weniger Mangel auszugleichen, ohne Rücksicht darauf, ob sich dort gerade ein Team bildet. Die Regelbeurteilung bringt kollegiale Chefs in große Schwierigkeiten. Und natürlich die finanziellen Rahmenbedingungen: Es ist schon sehr mühsam, sich über Jahre alles selbst zusammenzustellen, weil das Geld fehlt, notwendiges Material zu kaufen. Es zeigt sich, was die Kinder der Gesellschaft wert sind. Da sieht es traurig aus."

6.1.2. Bernd Wieland: "Ich sehe jedes einzelne Kind"

Beispiel für einen jüngeren Lehrer in einer Unterstufenklasse, der mit den neuen Anforderungen des Bildungsplans experimentiert

Erste Eindrücke

Nach einem kurzen Telefonat erklärte sich Bernd Wieland spontan zu einem Gespräch bereit. Er unterrichtete 1990 in einer kleinen Schule für Lernbehinderte in Nordwürttemberg die gemischte Klasse 1-3. Sein Klassenzimmer ist ganz auf die Bewegungsbedürfnisse dieser Altersstufe eingerichtet. Es gibt eine Schaukel, ein Rollbrett und Pedalos. Arbeitsecken für unterschiedliche Lernangebote und zusätzlich Einzel- und Gruppenarbeitsplätze.

"So wie meine Lehrer wollte ich nicht werden!"

Bernd Wieland ist einer der jüngsten Interviewpartner. Erst durch den Zivildienst machte er gute Erfahrungen mit Behinderten, was für ihn der Anstoß war, Sonderschulpädagogik zu studieren. Lehrer wollte er zwar werden, aber das gängige Lehrerbild wirkte eher abstoßend. Die Gymnasialzeit war für ihn eine Zeit abseits der eigenen Interessen, tausend Zwängen ausgesetzt, lernen für ein Abschlußpapier. "Am meisten hat mich aber meine Ausbildung an der PH geärgert, wo über Unterrichtskonzeptionen und -modelle geredet wurde, während die Vorlesung weitab der gelehrten Prinzipien aufgebaut war. Wenn man dann eine Stunde halten mußte, hatte man große theoretische Konstruktionen im Kopf, die total trocken waren. Die Vorlesung war überhaupt nicht aufgearbeitet. Das hat sich für mich immer total widersprochen." Dasselbe kritisiert Wieland an so mancher Lehrerfortbildung: "Der Referent präsentiert eineinhalb Stunden lang eine Folie nach der anderen und liest dann vor, was auf der Folie steht. Davon war ich immer unheimlich genervt."

"Mein Unterricht ist offener geworden"

Von Anfang an, so erinnert sich Bernd Wieland, hat er zielforientiert unterrichtet und nach den Bedürfnissen und Interessen der einzelnen Schüler gefragt. Allerdings seien seine Zielvorstellungen stärker auf die kognitive Entwicklung gerichtet gewesen, obwohl er die Wichtigkeit praktischen Tuns schon im Referendariat gelernt habe. Durch die Konfrontation mit dem Konzept "Entwicklungsförderung", bei dem er sich vor allem an Jean Ayres orientiert, hat Bernd Wieland heute wesentlich mehr Zielbereiche im Blick. "Die Schüler, die ich im Moment habe, die haben extreme motorische und Wahrnehmungsprobleme, Lage im Raum, Orientierung. Da fehlt ihnen aber eine Grundvoraussetzung zum Lesen, Schreiben und Rechnen." Allerdings arbeitet sich Bernd Wieland in diesen Bereich erst ein: "Das ist natürlich schon noch so ein Herumforschen bis man herausbekommt, wie zum Beispiel der motorische Bereich und das Lesenlernen zusammenhängt." Die Planung ist schwieriger geworden, denn die Unterrichtssituation wird durch neue theoretische Anstöße ohne Umsetzungshilfe komplexer wahrgenommen. Bernd Wieland nimmt das als neue Herausforderung. Er weiß, welches Umsetzungswissen ihm fehlt und löst den Umgang mit der erhöhten Komplexität durch Offenheit gegenüber den Schülerinnen und Schülern, im Vertrauen, daß sie ihr Lerninteresse äußern werden. Mit dem Blick auf viele unterschiedliche Entwicklungsziele ist Wielands Planung offener geworden. "Ich plane heute nicht mehr, was im Unterricht laufen soll. Ich habe zwar die Richtung. Aber ich weiß, das kann ganz anders laufen und ich bin bereit, darauf einzugehen. Es geht ja um die Schüler. Die kann ich doch nicht total verplanen und in meinen Plan hineinverbiegen." Wieland denkt zwar bei der Planung darüber nach, welche Angebote für jeden einzelnen Schüler einen Förderbeitrag enthalten können und bringt Material und Geräte dazu in die Klasse. Letztlich sind es aber die Schülerinnen und Schüler selbst, die viele Ideen in den Unterricht einbringen. "Das ist auch in einer ersten bis dritten Klasse nicht erstaunlich, man muß nur sensibel dafür sein, was die Schüler wollen. Wenn ich sie frage, was sie schon zu bestimmten Themen wissen und was sie daran interessiert, dann sprudeln die Ideen. Schließlich bearbeitet man Inhalte aus anderen Themenbereichen mit, wenn man mit den Schülern in ein Thema tiefer einsteigt."

Der Lehrplan ist Bernd Wieland dabei nie im Weg gewesen: "Wenn die Kinder sagen, wir wollen ein Buch machen, dann weiß ich, im Lehrplan steht auch das Thema Bücher, da steht ja »wir machen ein eigenes Buch«. Also kann ich es sofort einbauen. Ich habe auch keine Probleme, da irgendetwas passend zu machen."

"In Deutsch und Mathematik brauchen die Schüler einen Lehrgang für die Grundbegriffe"

An die Wirksamkeit der "natürlichen Methode" beim Schriftspracherwerb und Rechnenlernen glaubt Wieland nicht. Vielmehr versucht er den Schriftspracherwerb mit Spielangeboten zu steuern. Deren Regeln gibt er vollständig vor. Die Schülerinnen und Schüler finden im Lesen- und Schreibenlernen einen fremden Sinn. Sie lernen die Schriftsprache nicht, weil sie diese zum Kommunizieren über Distanzen hinweg brauchen, sondern weil Schrift (jederzeit auswechselbarer) Bestandteil sämtlicher angebotener Regelspiele ist. "Den Lese-Schreiblehrgang habe ich am Vorbild mehrerer synthetischer Fibeln konzipiert. Ich fange ausschließlich mit Schreibschrift und nur mit Kleinbuchstaben an. Ein Buchstabe wird nach dem anderen eingeführt, so daß möglichst bald zahlreiche Wörter gebildet werden können.

Die Schüler bekommen viele verschiedene Übungsmöglichkeiten. Sie lesen zwar alle die gleichen Wörter, aber auf ganz verschiedene Arten. Der eine ordnet den Wörtern, die unter dem Tisch kleben, Bilder zu. Der andere macht ein Quartettspiel. Wieder jemand anderes spricht die gelesenen Wörter auf den Kassettenrecorder. Jemand setzt sich neben mich und will mit mir lesen. Noch ein anderer hat ein Puzzle mit den Übungswörtern. Man kann die Buchstaben ertasten und die Wörter nachlegen, mit Hilfe der Schaukel, dem Rollbrett oder dem Pedalo den Raum überbrücken und Wörter von der einen Raumseite zu den passenden Bildern auf der anderen Raumseite legen. Die Kinder merken oft gar nicht, wieviel sie arbeiten, weil sie unterschiedliche Spiele auswählen können. Aber lesetechnisch machen alle das Gleiche."

In Mathematik soll später ähnlich gearbeitet werden. Doch um die Schüler an die freie Arbeit zu gewöhnen, hat Bernd Wieland erstmal nur den Deutschunterricht in dieser Art konzipiert. Es gibt vorerst nur wenig Material. Im Ordner sind lediglich so viele Arbeitsblätter und Spielanleitungen, wie die Schüler gerade brauchen. Jede vollendete Arbeit tragen sie schließlich zur Kontrolle in ihren Wochenplan ein. Dabei wird mit Symbolen gearbeitet, denn der Leselernprozeß erlaubt noch keine Arbeitsanweisungen in Textform.

Das Material

Das Material hat Bernd Wieland teils alleine teils gemeinsam mit seiner Teamlehrerin hergestellt. Es ist das Vehikel des Lernens, ersetzt somit "natürliche" Lernanlässe, wie sie im täglichen Leben vorkommen. Insofern kommt der Gestaltung des Materials eine besonders hohe Bedeutung zu. "Bereits bei der Materialherstellung denke ich an einzelne Schülerinnen und Schüler. Wenn ich glaube, jemand braucht ein besonderes Angebot, dann baue ich das mit ein und hoffe, daß er es annimmt. Wichtig am Material ist die Möglichkeit zur Selbstkontrolle, auch daß die Aufgabenstellung klar, eindeutig und sehr einfach ist nicht so wie Grundschulmaterial mit viel Text und komplizierten Abbildungen. Da muß ein ganz einfacher Zugang möglich sein. Die Bearbeitung muß Bewegung ermöglichen. Und das Material muß auf verschiedene Arten einsetzbar sein. Es darf nicht ausschließlich neue Arbeitstechniken erfordern, sondern soll bekannte mit neuen verbinden, z. B. beim Schießspiel: Das Spiel selbst ist bekannt, nur die Aufgaben wechseln."

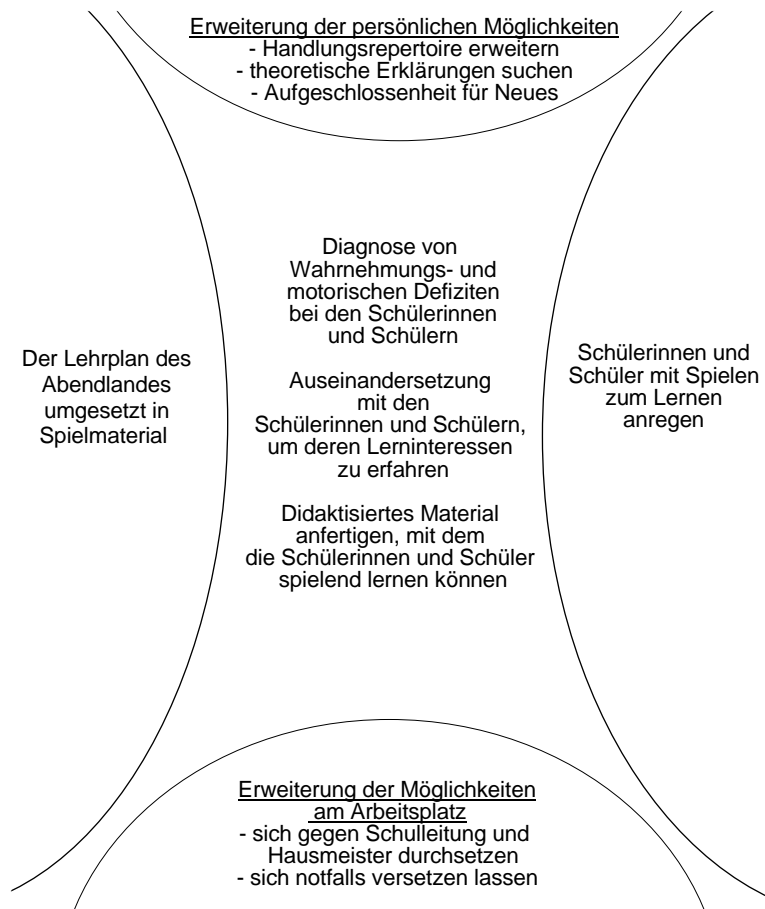


Abb. (55): Bernd Wielands Strategien zur Erweiterung seiner pädagogischen Möglichkeitsräume

Arbeit im Team

Seit Schuljahresbeginn arbeitet Bernd Wieland im Sachunterricht mit einer Kollegin zusammen. "Wir bereiten uns gemeinsam vor und unterrichten auch gemeinsam." Nach der Stunde wird der nächste Sachunterricht geplant, meist so, daß einer der beiden die Leitung des Unterrichts übernimmt und der andere sich stärker um einzelne Schülerinnen und Schüler kümmert. "Das geht deshalb sehr gut, weil wir uns gut verstehen und auch nachmittags telefonieren oder uns treffen."

Gute Qualität erfordert viel Zeit

Die Materialherstellung und die Absprachen für den Unterricht im Team brauchen viel Zeit. Bernd Wieland spricht von ca. 60 Arbeitsstunden in der Woche. Eigentlich ist es ihm manchmal zu viel Arbeit und er versteht die Kolleginnen und Kollegen, wenn sie mit 27 Wochenstunden Unterricht solch eine aufwendige Arbeitsvorbereitung nicht auf sich nehmen wollen.

Die Rahmenbedingungen

Bernd Wieland hat selbst einmal in seiner früheren Schule erfahren, was es heißt, wenn von Kollegen oder Schulleitung Druck ausgeübt wird. "Da sagt mancher, ich mache halt meinen Kruscht, und zieht sich in den privaten Bereich zurück." Sich gegen Einschränkungen zu wehren, erforderte viel Energie. "Ich würde aber immer versuchen durchzudrücken, was ich für sinnvoll halte. Das Kind steht für mich absolut im Mittelpunkt. Da kann nicht der Hausmeister kommen und sagen, die Blumen im Klassenzimmer machen Dreck, deswegen gibt's hier keine Blumen. Da könnte von mir aus der Bürgermeister die Blumen reklamieren. Das würde ich nicht akzeptieren. Ich hätte ein schlechtes Gewissen, wenn die Schüler durch solche äußeren Zwänge schlechtere Verhältnisse hätten." An seiner jetzigen Schule seien die Bedingungen nun so, daß gute pädagogische Arbeit möglich ist.

Der Bildungsplan 1990 als neue Anforderung

Für Bernd Wieland bietet der neue Bildungsplan vor allem die Möglichkeit, pädagogisch sinnvolle Arbeit gegenüber unpädagogischen Eingriffen von außen zu legitimieren. Der alte Lehrplan war ihm zu "verkopft" und zu stark gegliedert, wenn auch viele Themen gleich geblieben seien. "Themenzentrierter Unterricht entspricht mehr dem Leben. Im Leben gibt's auch keine Fächer, sondern Themen"; wenngleich Wieland gerade den themenzentrierten Anspruch des Bildungsplans zum Zeitpunkt der Befragung in Deutsch und Mathematik noch nicht umsetzt. Der Stundenplan könne nun nicht mehr zur Disziplinierung herangezogen werden. "Da kam der Schulleiter in den Unterricht und sagte, jetzt ist doch bei Ihnen Mathematik, wieso lesen Sie denn gerade? Das geht jetzt nicht mehr."

Erweiterung der Möglichkeiten

Der Bildungsplan bietet nach Wielands Ansicht die Chance, daß sich Kollegien gemeinsam um eine Veränderung ihrer Schule bemühen. "Wenn der Schulleiter mitzieht, dann besteht die Möglichkeit, daß die Schulen sich von innen heraus erneuern." Rechtliche Einschränkungen können nach Wielands Ansicht keinen Hindernisgrund mehr darstellen. "Man muß auch mal bereit sein, unsinnige oder hinderliche Vorschriften zu übergehen."

6.1.3. Evelin Schmidt: Trotz aller Widrigkeiten bleiben die Kinder im Mittelpunkt

Das folgende Beispiel zeigt schülerorientierte, aber nicht lehrplangemäße, evolvierende Planung unter schwierigen Arbeitsbedingungen in der Unterstufe

Mit Frau Schmidt, die mir als schülerorientiert unterrichtende Lehrerin empfohlen worden war, verabredete ich mich bei ihr zuhause, denn nach dem Unterricht wird die Schule geschlossen. Einen Schulschlüssel besitzt sie nicht. Aber auch zuhause ist die Familie darauf eingestellt, daß sie nachmittags zumindest anwesend ist und ein Auge auf die beiden Kinder wirft, die vormittags von den Großeltern betreut werden. Normalerweise hätte Frau Schmidt in dieser Zeit die anstehende Hausarbeit erledigt und dabei über den Unterricht des Tages nachgedacht.

Zum Werdegang von Frau Schmidt

Frau Schmidts elfjährige Berufserfahrung als Klassenlehrerin lag schwerpunktmäßig im Unter- und Mittelstufenbereich kleiner Schulen im ländlichen Raum. In den 70er Jahren hatte sich Frau Schmidt unmittelbar nach dem Abitur und angeregt durch Verwandte und Bekannte für das grundständige Sonderpädagogikstudium entschieden. "In meiner Familie gibt es viele Lehrer. Aber eine andere Schulart hätte ich mir von den Fächern her nicht zugetraut". Ein Praktikum in einer Einrichtung für Geistigbehinderte hat sie davon überzeugt, daß auch dies nicht die Zielgruppe ihrer Wahl sein würde. Trotzdem blieb sie bei ihrem Entschluß. Besonders die guten Chancen, später eine sichere Stelle zu bekommen, fand sie reizvoll. Das Studium eröffnete Frau Schmidt viele Ideen, wie verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen geholfen werden könnte. Im ersten Praktikum kamen ihr jedoch erhebliche Zweifel, ob sie jemals etwas davon würde umsetzen können. Fast hätte sie den Beruf gewechselt.

90 km vom Familienwohntort entfernt wurde sie (Städterin) in einer abgelegenen Dorfschule sofort als Klassenlehrerin eingesetzt und unterrichtete eine jahrgangsgemischte Mittelstufe (Kl. 4-6) mit 19 Kindern, überwiegend Buben, in fast allen Fächern. Vom Mentor kam keine Hilfe. Auch zu den Kollegen bekam sie keinen Kontakt. "In Deutsch und Mathematik hatte ich das Gefühl, völlig laienhaft zu unterrichten." "Deshalb habe ich sehr eng geplant und mich daran festgeklammert." Die Folge waren nervenzehrende Kommunikationsprobleme in der Klasse. Frau Schmidt fühlte sich völlig überlastet: "Ich habe Tage gehabt, da habe ich mich gleich nach der Schule hingelegt und bis zum nächsten Morgen durchgeschlafen".

An einer neuen Schule fand Frau Schmidt ein Kollegium vor, das ihr Mut machte. Nun probierte sie allerlei aus, um die Kinder zu bändigen. "Rückwärts betrachtet ging's eigentlich immer besser. Auch mit schwierigen Kindern kriegt man Erfahrung."

Frau Schmidts heutige Schule

Die Schule in Nordbaden, an der Frau Schmidt nunmehr seit sieben Jahren arbeitet, hat ausschließlich jahrgangsübergreifende Klassen, durch die die Schüler nach oben wandern. Die Klassen bleiben also nicht über einen längeren Zeitraum konstant. Vielmehr wechseln am Schuljahresende die Schüler des ältesten Jahrgangs in die nächste Klasse.

Frau Schmidt berichtet, daß die Schule relativ schlecht mit Material ausgestattet ist. Es mangelt an Basalem, z. B. an Scheren und Thermometern. Vorhandenes, aber un-

vollständiges Material (MONTESSORI-Material, Satz-Lettern, Physikmaterial, Bewegungsmaterial) ist unter Verschuß. Den Schlüssel hat der Schulleiter. Auch der Kopierer ist nur während der Unterrichtszeit zugänglich. Die Lehrerbücherei sei unzureichend ausgestattet, da im Jahr allenfalls sechs Bücher bestellt werden dürften. Zumeist werden Lehrerhandbücher angeschafft. Es gibt nach Auskunft von Frau Schmidt nur ein einziges Zeitschriftenabonnement: Zeitschrift für Heilpädagogik.

Die meisten Kolleginnen und Kollegen an der Schule leisten sich privat das Nötige, um den Mangel zu kompensieren. Frau Schmidt ist dazu finanziell nicht in der Lage. Lediglich Spielsachen und Zeitschriften ihrer eigenen Kinder nutzt sie auch für die Schule. Fachbücher leiht sie sich in der Stadtbibliothek aus. Benötigt sie Demonstrationsmaterial etc., so hilft ihr Ehemann mit Material aus, das im Betrieb vorhanden ist. Im Musikunterricht kommt der Material- und Gerätemangel besonders stark zum Tragen, da weder Abspielgeräte noch Tonträger vorhanden sind. Zuhause hat Frau Schmidt eine thematisch geordnete Sammlung von Informationsmaterial verschiedenster Verbände und Behörden. Alte Unterrichtsentwürfe sind zwar noch vorhanden, Frau Schmidt hat aber die Erfahrung gemacht, daß ein Thema ohnehin immer neu auf die jeweiligen Schüler abgestimmt werden muß.

Der Schulleiter erscheint Frau Schmidt unberechenbar, wenig engagiert und bürokratisch. Auf äußere Ruhe und Ordnung legt er besonderen Wert. Sie bezweifelt auch seine unterrichtliche Kompetenz. So arbeite er fast ausschließlich mit Arbeitsblättern, wenig anschaulich und ohne Schülerorientierung. Vom neuen fächerübergreifenden Lehrplan hält er wenig. "Alles neue muß man bei uns gegen den Rektor und oft auch gegen den Hausmeister durchsetzen. Das ist schon anstrengend."

Mit ihren Kolleginnen und Kollegen trifft sich Frau Schmidt gelegentlich zum Erfahrungsaustausch außerhalb der Schule und ohne ihren Rektor. Während des Vormittags besteht kaum eine Chance, daß alle gleichzeitig Zeit haben. Selbst in der Pause ist das kleine Kollegium gesplittet. Zwei haben Aufsicht, einige sind unterwegs, weil sie an mehreren Schulen unterrichten oder wegen Teilzeit schon auf dem Heimweg sind. Es wurde beschlossen, für einzelne Themen gemeinsam Materialkisten anzulegen. Allerdings gehen solche Vorhaben nur sehr langsam voran.

Die Klasse

Der Leistungsstand der sieben Schülerinnen und Schüler der Klasse 1 bis 2 ist sehr unterschiedlich, allerdings nicht unbedingt schuljahrspezifisch. Vier Kinder können bereits fremde Texte flüssig sinnverstehend lesen, zwei Schüler kennen schon viele Buchstaben und lesen Texte, in denen diese vorkommen. Die Erstkläßlerin, die mitten im Schuljahr hinzukam, beginnt gerade mit dem Leselehrgang. Im Rechnen ist die Situation noch differenzierter. Jeder Schüler, jede Schülerin hat ein spezielles Lernniveau erreicht und arbeitet individuell weiter. Lediglich bezüglich ihrer Lebensumwelt sind sich alle sieben ähnlich. Sie wissen nur wenig über das, was um sie herum passiert, "als gingen sie mit verschlossenen Augen und Ohren durch die Welt. Und gerade wegen dieser Weltdummheit werden sie von anderen Kindern und von Erwachsenen oft gehänselt".

Unterrichtsorganisation

Das unterschiedliche Lernniveau der Schülerinnen und Schüler hat Frau Schmidt dazu bewogen, grundsätzlich individualisierte Arbeitsangebote zu machen. Lediglich im Sachkundebereich versucht sie, ein gemeinsames Thema so anzubieten, daß alle mit jeweils bewältigbaren Aufgaben daran mitarbeiten können. Dadurch ergibt sich eine hohe

Anforderung an die Planung der einzelnen Unterrichtsstunde. Während Frau Schmidt mit einer Gruppe arbeitet, müssen alle anderen mit selbständiger Arbeit versorgt sein.

Frau Schmidt plant in insgesamt fünf Phasen. Schuljahrübergreifend tritt sie für die Verbesserung der Situation der Schule ein. Am Schuljahresanfang wählt sie die verwendeten Bücher und Arbeitshefte in Deutsch und Mathematik unter dem Gesichtspunkt aus, daß sie sich für ein weitgehend lehrerinnenunabhängiges Arbeiten eignen. Frau Schmidt unterscheidet im Sachkundebereich Langzeithemen und Themenblöcke. Langzeithemen umfassen nur ein paar Minuten täglich, werden aber über mehrere Monate hinweg durchgehalten. Themenblöcke hingegen dauern drei bis vier Wochen und nehmen wöchentlich etwa vier Stunden in Anspruch. Im Stoffverteilungsplan steht zwar außer den Sachkundethemen auch etwas über die Inhalte in den Fächern Deutsch und Mathematik. Allerdings handelt es sich dabei um eine Scheinplanung, "damit halt auch was drin steht". In der Realität ist in diesen beiden Fächern der individuelle Lernfortschritt am jeweiligen Lehrwerk entlang maßgebend. Langfristig sammelt Frau Schmidt zu allen Themen des Lehrplans und solchen, die sie darüber hinaus für die Altersstufe ihrer Klasse für relevant hält, Informationsmaterial und ordnet es nach thematischen Gesichtspunkten. Diese Sammlung dient später der thematischen Vorbereitung.

Jeweils, wenn ein Sachkundethema zuende geht, beschäftigt sich Frau Schmidt intensiv mit dem neuen Thema: Welchen Zugang haben die einzelnen Schüler dazu? Welche Aspekte erscheinen unter dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler besonders wichtig? Welche Materialien stehen zur Verfügung oder können leicht beschafft werden? Gibt es Veranschaulichungsmöglichkeiten außerhalb des Klassenzimmers? Kann etwas gemeinsam hergestellt werden, das keinen großen Einarbeitungsaufwand für die Lehrerin erfordert? Schließlich versucht Frau Schmidt, das Thema so zu gliedern, daß für die Kinder überschaubare Phasen entstehen. Einen Grundstock an Material stellt sie gleich her oder terminiert, wann sie es beschaffen will. Sie legt einen Ordner an, in dem die ganze Vorarbeit abgelegt wird. Bereits im Unterricht notiert sich Frau Schmidt Schwierigkeiten, die einzelne Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung der jeweiligen Inhalte hatten und ihre Ideen dazu. Diese Notizen und die Erinnerung an den Unterrichtsablauf bilden die Grundlage für die tägliche Unterrichtsvorbereitung.

Während sie ihre Hausarbeit erledigt, verarbeitet Frau Schmidt den Unterrichtsvormittag. "Meistens wird das Problem immer klarer. Wenn ich mich am Abend an meinen Schreibtisch setze, weiß ich schon genau, wie ich am nächsten Tag vorgehen will." Am Schreibtisch - nach 20 Uhr, wenn die eigenen Kinder im Bett sind - sucht Frau Schmidt noch fehlendes Material zusammen, fertigt das eine oder andere an Hilfsmitteln an oder entwirft zu einer passenden Geschichte für die "Großen" Fragen zur Texterschließung. Den "Netzplan" für die Differenzierung hat sie zwar im Kopf, skizziert ihn aber noch kurz, damit nichts durcheinander gerät.

Vorstellung von der Planbarkeit des Unterrichts

Weil Frau Schmidt die Erfahrung gemacht hat, daß nichts wie geplant läuft, wenn der Plan zu eng ist, hat sie zusätzliche Übungsblätter und Material zum Spielen für die ganz Eiligen zurechtgelegt. Für unterschiedliche Fälle hält sie auch vielerlei Anschauungsmaterial bereit: Stäbe, Klötze, Perlen, Knet, Spielgeld etc. und den Ordner mit ihrem eigenen Informationsmaterial.

Am leichtesten, empfindet Frau Schmidt, läßt sich der Rechenunterricht planen. Das ausgewählte vorgefertigte Material ist so aufgebaut, daß die Schülerinnen und Schüler fast ohne Rückfragen damit arbeiten können. So muß die Lehrerin nur aufpassen, daß nicht alle gleichzeitig an eine Seite kommen, wo etwas Neues erklärt wird. Dem beugt sie mit Zusatz-

aufgaben vor. Am schwierigsten planbar schätzt Frau Schmidt fächerübergreifenden thematischen Unterricht ein, wenn er zugleich mit der ganzen Klasse durchgeführt werden soll, so wie das der Bildungsplan 1990 in Baden-Württemberg vorsieht. Wie sie die Erstkläßlerin in eine gemeinsame Arbeit sinnvoll einbinden könnte, kann sich Frau Schmidt nicht vorstellen. "Da fehlen mir einfach die Ideen". Bei Lerngängen oder wenn gemeinsam gekocht wird, macht die Kleine mit, so gut es geht. Zumeist findet sich eine Aufgabe für sie. "Aber das kommt mir dann eher wie Beschäftigung vor, nicht wie lernen."

Frau Schmidt bezeichnet sich selbst als Bücherlerntyp mit wenig Zugang zu handelndem Lernen. Vorhaben, die über ihren eigenen durch Schule, Haushalt und Garten geprägten Erfahrungsbereich hinausgehen, erscheinen ihr rein handwerklich und organisatorisch nicht bewältigbar.

Zielfindung

Besonders an der Zielfindung zeigt sich, daß Frau Schmidt sich an den einzelnen Schülern zu orientieren versucht. Über was sprechen Kinder im Grundschulalter? Was interessiert sie? Was müssen sie können, um sich ihre Welt erschließen zu können? Frau Schmidt fragt einerseits nach den Interessen der Altersgruppe, andererseits aber auch nach den individuellen Lernbedürfnissen. Dazu beobachtet sie, was die einzelnen Kinder schon können und wo Neues ansetzen kann. Beispielsweise stellte sie fest, daß die ganze Klasse nichts über die Entwicklung von Knospen zu Blüten wußte, oder daß die Erstkläßlerin keine Perlenketten nach Vorlage auffädeln kann, mit der Menge vier Löffel noch nichts anzu-fangen weiß und auch längere von kürzeren Stäben nicht unterscheidet. Durch die Beobachtung jedes einzelnen Kindes kommt sie auf sehr unterschiedliche individuelle Lernziele, für deren Umsetzung sie sich nicht nur aktuell und problembezogen, sondern bereits langfristig Informationen besorgt.

Der Lehrplan erhält für die Zielfindung nur eine marginale Funktion, während die Rechen- und Lesewerke, die in der Klasse verwendet werden, die Reihenfolge der Lernziele festlegen. Jedes Kind arbeitet damit in seinem eigenen Tempo. Werden die Kulturtechniken einigermaßen beherrscht, so steht ihre Anwendung im Rahmen der Sachkundethemen im Vordergrund.

Im Sachkundebereich geht es um die zeitliche, räumliche, soziale und funktionale Erweiterung des Wissenshorizonts der Schülerinnen und Schüler:

- bewußter wahrnehmen
- mit der Umwelt in Kontakt treten
- sich für die Mitwelt interessieren
- wissen, wie die Dinge heißen, wozu man sie braucht
- wissen, wie sich Tiere und Pflanzen entwickeln
- Beobachtetes besprechen und protokollieren
- planvoll erkunden
- eine Vorstellung von der Zeit entwickeln
- eine Vorstellung vom Raum, von der Umgebung entwickeln
- soziales Zusammenleben
- Kenntnis wichtiger Institutionen am Ort und ihrer Funktion

Auswahl der Inhalte

Passend zu den Zielen wählt Frau Schmidt die Inhalte aus dem Erlebnisraum der Schülerinnen und Schüler. "Gerade haben wir das Thema Feuerwehr gehabt. Das ist jetzt

nicht mehr drin im Unterstufenlehrplan. Ich habe es jedenfalls nicht gefunden. Die freiwillige Feuerwehr gehört doch zur Gemeinde, ist was ganz wichtiges für die Kinder."



Abb. (56): Evelin Schmidts Strategien, um unter widrigsten Arbeitsbedingungen die Schülerinnen und Schüler nicht aus den Augen zu verlieren

Strukturierung der Inhalte

Frau Schmidt versucht, sich zunächst selbst die Sachstruktur zu erschließen und verwendet viel Zeit (eigene Materialsammlung, Bücherei), um sich in neue Bereiche einzulesen. Das bezieht sich nicht nur auf die Sachkundethemen sondern auch auf die Fächer Mathematik und Deutsch. Obwohl hier das Schulbuch wesentliche Teile der Strukturierungsarbeit übernimmt, geben doch erwartete Stockungen im Lernprozeß bereits frühzeitig Anlaß, den jeweiligen Lernbereich nochmals theoretisch fundiert zu ergründen. Die einzelnen Themen werden zunächst auf eine immanente zeitliche Strukturierung untersucht. Handelt es sich um ein Thema, das über lange Zeit mit täglich nur geringem Aufwand bearbeitet werden sollte (z. B. Wetterbeobachtung)? Oder handelt es sich um ein Thema, das am Stück erarbeitet werden kann (z. B. das Thema Feuerwehr)? Dann versucht Frau Schmidt, in einem längeren Prozeß mögliche Teilthemen zu finden. Einige werden wieder verworfen, andere anhand eines "roten Gedankenfadens" zur Unterrichtseinheit zusammengefügt.

Schließlich strukturiert Frau Schmidt die Teilthemen meist so: Vorbereitung des Themas in der Klasse (was wissen wir schon, was wollen wir wissen?), Anschauung möglichst durch Lerngang, Besprechung und Protokollierung des Beobachteten, zentrale Punkte als Zeichnung oder Merksatz.

Was bringt der neue Bildungsplan?

Mit der Umsetzung des neuen Bildungsplans erwartet Evelin Schmidt einige Probleme. Unter Entwicklungsförderung kann sie sich nur recht wenig vorstellen. Das gehörte für sie schon immer dazu. "Wir haben sogar Rhythmikmaterial und Rollbretter an der Schule, aber bis wir so was mal im Klassenzimmer verwenden dürfen, müssen wir noch lange kämpfen." Doch besonders der themenzentrierte Unterricht ist für sie in einer derart inhomogenen Klasse kaum vorstellbar. "Ich wünschte mir vor allem geeignete und flexible Fortbildungsangebote. Es müßte möglich sein, spezielle Kurse zu besuchen, wenn man zum ersten Mal eine Erstkläßlerin bekommt und keine Ahnung vom Lesen- und Schreibenlernen unter erschwerten Bedingungen hat."

6.1.4. Zusammenfassende Bewertung der drei Einzelfallbeispiele aus der Unterstufe

Die drei Einzelfallbeispiele verdeutlichen vor allem den Zusammenhang zwischen äußeren Bedingungen und der Entwicklung persönlicher Möglichkeitsräume.

Für Anton Miller ist der offene Unterricht und freie Arbeit bereits seit langem in der Unterstufe Alltag. Sämtliche benötigten Materialien sind vorhanden. Sein Interesse gilt eher psychologischer und pädagogischer Weiterbildung, um seine Praxis theoretisch besser durchleuchten zu können. Daß der neue Bildungsplan "Freies Arbeiten" erst in der Mittelstufe vorsieht, ist aus seiner Sicht ein Fehler. Der Bildungsplan gibt ihm den Impuls, im Kollegium stärker für schülerorientierte Arbeit zu werben und einen pädagogischen Grundkonsens an der Schule herbeizuführen.

Demgegenüber beschäftigt sich Bernd Wieland noch stark mit der Einrichtung der Bedingungen für freie Arbeit. Die theoretische Weiterbildung steht eher im Hintergrund. Der Lehrplan rechtfertigt seine Vorgehensweise und bietet die Möglichkeit, im Kollegium für mehr Schülerorientierung zu werben. Beide Gesprächspartner halten sich bei der Vermittlung von Kulturtechniken an Systematiken aus Schulbüchern. Während Miller diese Bücher direkt anbietet, arbeitet Wieland die Aufgaben in spielerisch verwendbares Material um. Er ist einer der jüngsten Befragten und unterstellt gemäß dem derzeitigen Trend, daß die Lernproblematik der Schülerinnen und Schüler vorwiegend auf Wahrnehmungsprobleme zurückzuführen ist. Deshalb konzipiert er Aufgaben, welche die Aktivität unterschiedlicher "Wahrnehmungskanäle" erfordern. Miller hingegen, seit 20 Jahren im Dienst, sieht vor allem soziale Defizite als Ursache für Lernblockaden und gestaltet das Lernklima in der Klasse so, daß die Kinder sich akzeptiert und geborgen fühlen können. Wenn er Material selbst herstellt, dann sind es zumeist Ergänzungen zu Büchern oder Übungsheften. Für beide ist die Selbstkontrollmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Hilfe.

Entscheidend für die Erweiterung der Möglichkeitsräume ist für beide die pädagogische Reflexion im Kollegium. Daß sie bereit sind, unsinnige Vorschriften zu umgehen, sich nicht an Vorschriften zu halten, die ihrer Arbeit widersprechen, verdeutlichen beide. Ihre pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten überdenken beide, wenn es Schwierigkeiten im Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler gibt. Langfristige Strategien fielen vor allem bei Miller auf und sind bei ihm auch stark mit der Weiterbildung

verknüpft, die er für Pädagogen anbietet. Als Lehrer, der das Soziale in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt, ist ihm Supervision wichtig.

Wieland hingegen arbeitet ohne Supervision. Auch seine Fortbildungsaktivitäten richten sich wie seine Vorbereitungsarbeit eher auf Materialproduktion und Spiel, als auf die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz oder der theoretischen Erklärungsmöglichkeiten. Erstaunlich ist, daß beide Lehrer sich im neuen Lehrplan gut auskennen und dennoch keinen Widerspruch zwischen der Anweisung, auch Deutsch und Mathematik themenzentriert zu unterrichten und ihrer eigenen traditioneller Systematik verpflichteten Vorgehensweise sehen. Sie haben sich für ihre Form der freien Arbeit entschieden. Widersprechende Lehrplaninhalte werden nicht wahrgenommen. Der Bildungsplan hat offenbar Legitimationsfunktion für das eigene Vorgehen, auch wenn er dies nicht so propagiert.

Während die beiden ersten Gesprächspartner sich selbst als besonders kompetent in der schülerorientierten Arbeit einschätzen, ist Frau Schmidt bescheidener und selbstkritischer. Sie bezweifelt, ob sie jemals in der Lage sein wird, dem neuen Lehrplan gerecht zu werden.

Mit hohem Zeitaufwand bereitet Frau Schmidt täglich Differenzierungsmaterial für eine völlig inhomogene Klasse vor. Diese Binnendifferenzierung findet sie absolut notwendig, um die einzelnen Kinder ihrem Stand gemäß fördern zu können. Die Forderung des Lehrplans nach themenzentrierter Einbindung von Deutsch und Mathematik hält sie angesichts mangelnder Weiterbildungsangebote für verfehlt. Sie habe nicht die Phantasie wie sie dann noch angemessen differenzieren könnte. Dementsprechend vermißt sie eine umfangreichere und für ihre Problemstellung geeignete didaktische Fortbildung. Das Interview mit Frau Schmidt zeigt plastisch, wie sehr sie sich bemüht, die Kinder trotz widrigster äußerer Umstände optimal zu fördern. Außerdem wird deutlich wie sie langfristig durch Zusammenarbeit im Kollegium an der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten arbeitet und dabei ihre persönlichen wie die institutionellen Grenzen zu erweitern versucht.

"Entwicklungsförderung" bedeutet nur für Bernd Wieland eine Herausforderung. Die beiden anderen erkennen darin nichts, was sie nicht schon immer gemacht haben.

Die Gegenüberstellung der drei Interviews mit Unterstufenlehrkräften hat deutlich gemacht, daß evolvierende Planung sehr unterschiedlich aussehen kann, je nachdem von welcher spezifischen Situation sie ausgeht. Es ist entscheidend für ihre Qualität, daß sie sich fortwährend weiterentwickelt, auch nützliche Routinen ausbildet, aber dann nicht in diesen Routinen verharret.

6.2. Die Mittelstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans

Die Mittelstufenlehrkräfte präsentieren die bekannteste Neuerung des Bildungsplans, das "Freie Arbeiten" - auch indem sie über die Freiheit der Schülerinnen und Schüler reflektieren.

"Freies Arbeiten" ist im Bildungsplan neu hinzu gekommen. "Diese Unterrichtsform greift Intentionen der Entwicklungsförderung auf. Freies Arbeiten zielt darauf ab, ... das selbständige Planungsverhalten, das kontinuierliche Arbeiten an einem Gegenstand, die Fähigkeit zum Erkennen eigener Stärken und Schwächen sowie notwendiger Übung und die Fähigkeit zum Abschließen einer Aufgabe in offenen Handlungssituationen

anzubahnen." Deshalb sollen die Schüler die Möglichkeit haben, "eine Aufgabe aus einem breiten Angebot von Spiel und Arbeitssituationen auszuwählen. Sie bestimmen Sozialform und Arbeitstempo selbst. Dadurch werden Selbständigkeit im Umgang mit Lern- und Arbeitsmitteln sowie zunehmende Eigeninitiative der Schüler entwickelt."³¹⁸

Themenzentrierter Unterricht ist in der Mittelstufe ebenfalls gefragt. Wie in der Unterstufe wurden die Fachpläne deutlich gekürzt und das fachliche Anspruchsniveau gesenkt. Projekte sind in der Mittel- und Oberstufe in Form von Projekttagen vorgesehen.

Auch aus der Mittelstufe werden wieder drei Lehrkräfte vorgestellt. Hans Ebert repräsentiert denjenigen, der sagen würde, er sei dem neuen Bildungsplan bezüglich freier Arbeit um Jahre voraus. An diesem Einzelfall ist besonders interessant zu verfolgen, daß erst eine übergeordnete Orientierung freie Arbeit ermöglicht hat. Das Handwerkszeug allein reicht offenbar nicht aus. Rainer Heinze, der jüngste der drei vorgestellten Lehrkräfte, hat eigentlich eine andere Orientierung als der Lehrplan sie vorgibt. Freie Arbeit bekommt dadurch eine andere Gestalt mit projektartigen Anteilen. Dieses Beispiel zeigt wiederum, wie ein Lehrer mit den Anforderungen des neuen Bildungsplan experimentiert. Anke Dietrich präsentiert eine andere, eigene Art des schülerorientierten Unterrichts, wie sie, nimmt man an, Ebert habe den neuen Bildungsplan richtig interpretiert, dort nicht gemeint sein kann.

6.2.1. Hans Ebert: "Wenn das Material stimmt, wird die Persönlichkeit des Lehrers unwichtiger"

Hans Ebert ist ein sehr erfahrener Mittelstufenlehrer, der seit langem freie Arbeit nach MONTESSORI unterrichtet. Er würde von sich sagen, daß er dem Lehrplan um Jahre voraus ist.

Erste Eindrücke

Hans Ebert wurde mir von einem Freund als Gesprächspartner empfohlen, der mit ihm in einer Arbeitsgruppe über MONTESSORI-Pädagogik zusammenarbeitet. Im Herbst 1990 fand das Interview in seiner ländlichen Schule statt.

Das Klassenzimmer, ausgestattet als "kleiner Kosmos" wirkte tatsächlich wie eine "Wohnstube", in der sich leben und arbeiten läßt. Regale voller wohl geordneter Materialien standen dort der Klasse 5-7 zur Verfügung, in der Hans Ebert Deutsch und Mathematik fast ausschließlich in Form von freier Arbeit nach MONTESSORI unterrichtete. Sämtliche Rahmenbedingungen mit Ausnahme der Lehrerversorgung seien an der Schule äußerst positiv.

Der Weg zum individualisierten Unterricht

Hans Ebert hat nicht nur mit dem ersten Lehrplan für Lernbehindertenschulen in Baden-Württemberg, sondern bereits im Studium gelernt, Gesamtunterricht anzubieten. "Das kommt dem, was wir heute machen, nahe, allerdings hat man für die ganze Klasse dasselbe geplant." Bereits damals störte es Ebert, "daß alle Schüler über einen Kamm geschoren wurden. Ich suchte immer Wege, dagegen was zu machen", erläutert er. "Wenn ich meinen Weg zurückverfolge, dann habe ich schon von Anfang an immer probiert, stark zu

³¹⁸ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990b): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Lehrplanheft 1, S. 18.

differenzieren... Durch die ständige Verbesserung wird es heute so langsam Individualisierung." Allerdings gab es auf diesem langen Entwicklungsweg immer wieder Einbrüche. "Ich mußte feststellen, daß man ganz alleine in einer Klasse mit 20 Kindern eine totale Differenzierung nicht schafft. Ich hatte den Überblick verloren und mußte mir schließlich sagen: Das geht so nicht weiter. Das gibt Durcheinander."

Ähnlich erging es mit dem Versuch, Wochenplanarbeit einzuführen: "Bis vor zwei Jahren haben wir mit Wochenplänen gearbeitet. Das mußten wir aufgeben, weil die Schüler alles drangesetzt haben, den Wochenplan so schnell wie möglich abzuarbeiten. Entsprechend war das mehr oder weniger schlampig. Die Schüler wollten mehr frei schaffen. Mit der freien Arbeit ist das jetzt möglich."

Begegnung mit der MONTESSORI-Pädagogik

"Der entscheidende Fortschritt kam, nachdem ich eine MONTESSORI-Schule besichtigt habe. Ich fragte mich, warum läuft das bei denen so gut und wir kämpfen uns in unseren Klassenzimmern ab." Zusammen mit Kollegen bildete er sich bis zum MONTESSORI-Diplom weiter, erarbeitete einen Grundstock an Material für die freie Arbeit und ist heute davon überzeugt, daß total individualisierte Lernangebote für die Schüler nur kollegial und auf dem Hintergrund eines wohlausgefeilten Systems zu verwirklichen sind.

Die Gliederung des Unterrichtsangebots

"Der normale Sachunterricht, nach dem neuen Lehrplan heißt er ja jetzt themenzentrierter Unterricht, läuft als ganz normaler Klassenunterricht." Dafür wird ein fächerübergreifender Stoffverteilungsplan angefertigt, der Themen aus dem Lehrplan aufgreift und mit den Fächern Bildende Kunst, Textiles Werken, Musik und Religion verknüpft. "Aber im Klassenzimmer haben wir auch Bereiche aus dem Sachunterricht für die freie Arbeit aufgearbeitet, z. B. in Form von Legespielen. Und aus dem Sachunterricht heraus entsteht ständig neues Material für die freie Arbeit, z. B. ein Lernspiel zu einem gerade bearbeiteten Thema." Stundenplanmäßig ist die freie Arbeit allerdings ausschließlich Deutsch und Mathematik. Dadurch ergibt sich folgendes Bild:

| | |
|--|---|
| Themenzentrierter Unterricht als Klassenunterricht | Deutsch und Mathematik als freie Arbeit |
|--|---|

Mathematik und teilweise Deutsch sei aus dem themenzentrierten Unterricht ausgeklammert, weil es sich an Themen nur selten anbinden lasse ohne künstlich zu wirken. Und um den themenzentrierten Unterricht in freier Arbeit durchzuführen, müßte erst neues Material angefertigt werden, das zu den neuen Themen paßt. Dazu fehlt die Zeit. Zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtete Hans Ebert ausschließlich Deutsch und Mathematik in seiner Klasse. In Deutsch sah er sich allerdings genötigt, Aufsatzerziehung aus der freien Arbeit auszugliedern, um den Schülerinnen und Schülern fundiertes alltagsrelevantes Wissen im Klassenverband beizubringen, das über Bilder- und Phantasiegeschichten hinausgeht.

Systematik und Kontrolle in der freien Arbeit

Mathematik:

Grundlage des Mathematikunterrichts ist ein schulinterner Lehrplan, aus dem hervorgeht, welche Inhalte den Schülern angeboten werden sollen. Dieser Plan existiert in Kopie für jeden Schüler und jede Schülerin. Zum Schulhalbjahr vermerkt die Lehrkraft dort, wie weit die Lernenden jeweils gekommen sind, z. B.: "Tina hat letztes Halbjahr den Zahlenraum bis Hundert geübt, Addition mit Zehnerüberschreitungen. Da hat mein Vorgänger dahinter geschrieben: Geübt, aber ohne Hilfsmittel kaum möglich. Wenn er einen Haken gemacht hat, dann weiß ich, das ist abgehakt, das hat sie einigermaßen kapiert." Mit Hilfe dieser um Notizen zum Leistungsstand des jeweiligen Schülers ergänzten Lehrpläne erarbeitet Hans Ebert etwa von Ferien zu Ferien individuelle Pläne für diejenigen Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 bis 7, welche er im Rahmen des Teamteaching arbeitsteilig betreut. "Ich schätze, wie weit der Schüler kommen könnte und schreibe es wochenbezogen auf." Dieser Plan dient dem Lehrer als unmittelbares, detailliertes Kontrollblatt. Er enthält den Inhalt der Arbeitshefte, welche die eigentlichen Arbeitspläne für die Schülerinnen und Schüler sind.

Jedes Arbeitsheft umfaßt einen abgeschlossenen Lernbereich, z. B. eine Einmaleins-Reihe. "Zunächst stellen sich die Schülerinnen und Schüler die Reihe auf. Dann wird wiederholt, daß die Multiplikation einfach die Abkürzung der Addition ist. Schließlich müssen die Reihen vorwärts und rückwärts auswendig gelernt werden, ganz stur. Da bin ich ein ganz konservativ althergebrachter Lehrer." Die meisten Aufgaben entstammen früher hergestellten Arbeitsblättern oder Schülerbüchern. Bei Textaufgaben wird die Textinterpretation zusätzlich durch eine Skizze unterstützt. Im Arbeitsheft steht auch, wann der Lehrer eingeschaltet werden soll und ob Lernspiele, MONTESSORI-Material oder andere Anschauungsmittel hinzugeholt werden sollen. Viel Übung ist nach Hans Eberts Ansicht entscheidend für den langfristigen Erfolg. Jedes Arbeitsheft schließt mit einem Test ab, wodurch die Lernenden sich selbst einschätzen können. Ist ein Arbeitsheft abgearbeitet, bekommen die Lernenden das nächste. "Sie hätten schon die Freiheit, sich auszuwählen, welches Heft das sein soll. Aber in der Regel nehmen sie das Heft, was ich ihnen gebe."

Deutsch:

In Deutsch sind die Arbeitsmaterialien der Klasse in die Bereiche Sprachkunde, Rechtschreiben, Aufsatz und Lesen gegliedert. Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Kontrollblatt, das sie selbst ausfüllen müssen, im Unterschied zu Mathematik, wo der Lehrer das Kontrollblatt führt. Die unterschiedlichen Selbstlernmaterialien zu jedem Bereich sind auf dem Kontrollblatt aufgeführt.

Prinzipien für die freie Arbeit

Freie Arbeit findet in Blöcken zu zwei Stunden statt. "Der Gong interessiert dann nicht. Wer zur Toilette muß, kann das jederzeit." Warten können ist ein wichtiger Grundsatz. Wenn Material gerade von anderen benutzt wird oder der Lehrer jemandem etwas erklärt, muß die Zeit selbständig überbrückt werden. "Zu den Prinzipien der MONTESSORI-Pädagogik gehört auch, daß die Schüler sich ihre Sozialform selbst wählen. Die schaffen nicht immer für sich allein. Es kann gut sein, daß sie ein Lesestück zu zweit bearbeiten oder den gleichen Aufsatz miteinander machen wollen. Auch wenn ich weiß, daß nur einer der beiden gute Aufsätze schreiben kann, gebe ich beiden die gleiche Note." Am Ende jeder Phase freier Arbeit reflektieren die Schüler vor der Klasse, was sie getan haben. Das soll vor allem der Verbesserung der Selbsteinschätzung dienen.

Bevorzugte Arbeitsweisen

Arbeitsaufgaben, die mit Papier und Stift erledigt werden können, überwiegen in der freien Arbeit. Hinzu kommen Lernspiele aller Art, Lege- und Auffädelaufgaben mit

MONTESSORI-Material etc. "Ein ganz wichtiger Effekt der MONTESSORI-Pädagogik ist, daß so lange geübt wird, bis die Sachen sitzen." Im themenzentrierten Unterricht sind gelegentlich auch Lerngänge vorgesehen. Mit Ausnahme vom Arbeitsamt kommen selten Experten von außen. Hans Ebert hält projektartiges Vorgehen im themenzentrierten Unterricht für besonders erfolgreich. Allerdings sind die Produkte, welche die Schüler und Schülerinnen dabei anfertigen, wesentlich durch Lehrervorgaben bestimmt. "Zu den großen Arbeitsmitteln können sich die Schüler Arbeitshefte erstellen. Sie bekommen Kopiervorlagen, die angemalt und beschriftet werden müssen."

"Meine Lebensarbeitszeit, die habe ich bestimmt schon hinter mir"

Obwohl die Verlage immer mehr Material für die freie Arbeit anbieten, muß weiterhin vieles selbst hergestellt werden. "Teilweise gibt es gute Materialien zu kaufen, aber meistens passen sie nicht so recht zur Klasse." Hans Ebert macht es Spaß, "neue Lernspiele und Lernmittel selbst zu entwickeln. Man kann den Kindern doch nicht immer das Gleiche vorsetzen. Es ist ein permanenter Prozeß. Man ist nie fertig mit seinem Klassenzimmer." Um den kleinen Kosmos im Klassenzimmer auf dem neuesten Stand zu halten, mußte beispielsweise das gesamte Deutschlandmaterial mit der Wiedervereinigung geändert werden. Hans Ebert verteilt zwar seine Vorbereitungsarbeit auf "unmögliche Zeiten", wie abends beim Fernsehen und vor allem in den Ferien, vieles wird auch gemeinsam hergestellt oder ausgetauscht. Aber dennoch reicht ihm seine Zeit nur knapp, um alles zu bewältigen, was er sich vornimmt. "Meine Frau bringt mir großes Verständnis entgegen und hilft mir ab und zu sogar. Aber manchmal mache ich mir Vorwürfe, daß ich mich mehr um die Kinder von anderen Leuten kümmere als um meine eigenen."

Der neue Bildungsplan

"Nach dem lernzielorientierten Lehrplan hat schon lange keiner mehr gearbeitet. Ehrlich gesagt, der war viel zu hoch angesetzt. Außerdem zielte er auf vollausgebaute große Sonderschulen, während viele Schulen für Lernbehinderte kombinierte Klassen haben. Insofern trifft der neue Bildungsplan die Situation besser, weil er ein Stufenplan ist." Beim themenzentrierten Unterricht sieht Ebert aber die Gefahr, daß überzogen wird: "Man kann nicht alles über ein Thema pressen, da muß man aufpassen." Die Festschreibung von freier Arbeit auf zwei Wochenstunden in der Mittelstufe und die Beschränkung der Entwicklungsförderung auf die Unterstufe brauche man nicht mehr zu kritisieren. Hier seien die Lehrplanmacher sicherlich dem Druck von oben ausgewichen und hätten irgendeine Festlegung getroffen. So ernst sei das nicht zu nehmen.

Besonders, daß die "Verwissenschaftlichung, die im alten Plan drin war, nun mit Sicherheit wieder abgebaut ist, das finde ich gut." Auch der Gesamtunterricht kommt Hans Ebert entgegen: "Es ist sicher kindgemäßer, wenn man ein Thema von allen Seiten her beleuchtet." Allerdings verlange Mathematik zumindest eine gewisse Systematik: "Wenn man den Themenplan anguckt und in Mathematik so vorgehen würde, wie es da drin steht, auf Deutsch gesagt, das wäre ein Kleckerlesgeschäft. Mal da was, mal da was. Ich brauche trotzdem zu meinem themenzentrierten Unterricht einen Mathematiklehrgang." Natürlich rechne man im Herbst mit Früchten oder Kastanien. Das sei dann aber meist schon die Grenze des fächerübergreifend Machbaren.

"Freie Arbeit und themenzentrierter Unterricht widerspricht sich"

"Im Deutschunterricht müßte ich dann statt freier Arbeit alles auf das jeweilige Sachkundethema ausrichten. Natürlich habe ich beispielsweise zum Thema Wald auch eine Diskette über Laubbäume und Tiere des Waldes. Und wenn im Sachunterricht Wald dran ist, dann holen die sich diese Diskette mit Sicherheit häufiger als sonst. Es gibt Verbindungen, aber die sind nicht geplant."

"Ich wünsche mir, daß ich die Schüler frei arbeiten lassen kann"

"Man unterliegt als Lehrer immer der Gefahr, daß man die Schüler auch in der freien Arbeit antreibt. Und wenn man das dann reflektiert, findet man heraus, daß sich Schwankungen auch von selbst ausgleichen würden. Aber dann denke ich daran, daß dieses Kind von der Intelligenz her auf die Hauptschule gehen könnte, und nur weil es im Stoff so weit zurück ist, hat es im Augenblick dazu keine Chance. Dann denke ich wieder, ich muß den antreiben, dann schafft er's. Das ist ein dauernder innerer Widerstreit."

Als Hans Ebert noch die Oberstufe unterrichtete, hat er versucht, den Schülern beizubringen, mit Formblättern zu arbeiten, die später in der Berufsschule verwendet werden. "Das ist vielleicht bei manchen Lehrern etwas verpönt, aber wenn die Schüler in die Berufsschule kommen, dann streicht der Berufsschullehrer die ganze Arbeit durch, wenn einer über den Rand geschrieben hat und sagt: 'Noch einmal', und mehr nicht."

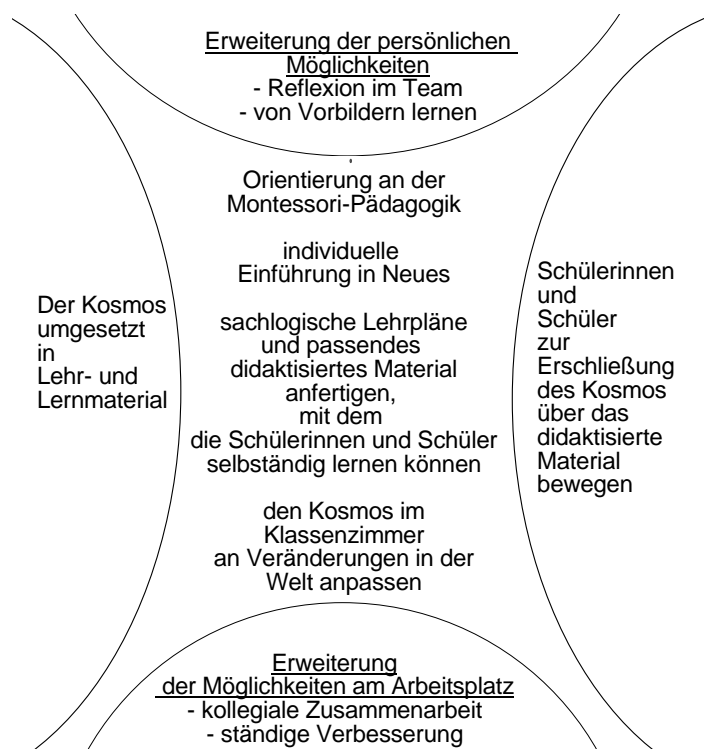


Abb. (57): Hans Eberts Strategien zur Erweiterung seiner pädagogischen Möglichkeitsräume

"Für uns waren die Veranstaltungen zum Bildungsplan leicht"

Für Hans Ebert brachten die Einführungsveranstaltungen zum neuen Bildungsplan wenig Neues, denn mit freier Arbeit hatte er mehr Erfahrung als die meisten Referenten." Aber ich kann mir vorstellen, daß andere Kollegen sehr unbefriedigt und frustriert aus den Veranstaltungen gegangen sind, weil sie einen riesigen Berg Arbeit vor sich gesehen haben. Man verlangt von ihnen, daß sie freie Arbeit machen sollen, ohne daß sie einen Grundstock an Material haben. Man hat ihnen auch nicht gesagt, daß man Teams bilden muß, um sich gemeinsam einzuarbeiten, obwohl das Schulumt eigentlich so gescheit sein müßte, zu wissen, daß es alleine nicht geht." Er glaubt auch nicht daran, daß sich zahlreiche Lehrkräfte aus eigenen Stücken in Psychomotorik und Entwicklungsförderung einarbeiten. "Aber das bleibt wieder die Aufgabe des einzelnen Lehrers."

6.2.2. Rainer Heinze: Ansätze handlungsorientierter Wochenplanarbeit

Rainer Heinze experimentiert in der Mittelstufe mit Wochenplan und freier Arbeit. Der neue Bildungsplan war dafür ein starker Impuls.

Der erste Eindruck

Rainer Heinze lernte ich auf Empfehlung von Kollegen kennen. Wir diskutierten zusammen um Pfingsten 1991 im Raum der als relativ leistungsstark und homogen beschriebene Klasse 5 jener einzügigen Stadtschule in Südbaden, in der Heinze seit fast einem Jahrzehnt unterrichtete. Regale, Ablagekästen, Aquarium mit Kaulquappen und verschiedene andere Gegenstände deuteten auf ein lebendiges Klassenleben hin. Vieles von dem, was an Bemalungen und Einrichtungen in der Schule zu sehen ist, wurde mit den Schülerinnen und Schülern zusammen angefertigt. Auch das Mittagessen, welches an einigen Tagen in der Woche angeboten wird, stellt eine Schülergruppe zusammen mit einer Lehrkraft her. Ein pädagogisch interessierter, unbürokratischer Schulleiter sorgt dafür, daß aktiven Lehrkräften keine Steine in den Weg gelegt werden und die Schule zugleich nach außen etwas zu präsentieren hat. "Nur, wenn etwas kaputt gemacht wurde oder sonst etwas Negatives passiert, dann bekommen die beharrlich konservativen Kräfte an der Schule wieder kurzfristig Oberwasser."

Der Werdegang

Rainer Heinze wollte eigentlich Betriebswirt werden, wenn ihn der Zivildienst nicht mit Behinderten zusammengebracht hätte. Die Arbeit machte ihm so viel Spaß, daß er sich für das grundständige Sonderpädagogikstudium immatrikulierte. "Ich habe mich für Lernbehindertenpädagogik entschieden, weil in L-Schulen die Isolation nicht ganz so kraß zu spüren ist wie in G-Schulen." In Zusammenarbeit mit einer Elterninitiative setzt sich Rainer Heinze für die Integration aller Kinder in einer gemeinsamen Schule ein. Aussonderung hält er nicht für legitimierbar. Bereits seit dem Studium arbeitet Rainer Heinze auch politisch für die schwächeren Mitglieder der Gesellschaft und war bereits manchen Repressionen der Schulverwaltung ausgesetzt.

"Handlungsorientierung heißt nicht, den Kindern was zum Ausschneiden geben"

"Meinem Unterricht versuche ich auf einen tätigkeitstheoretischen Ansatz aufzubauen. Die Grundlagen dazu erarbeiten wir uns gemeinsam in einer Gruppe. Das finde ich sehr spannend, aber es ist schwierig, es weiterzuverfolgen, wenn der Unterrichtsalltag wieder in den Vordergrund tritt. Dann bleiben von der Theorie nur noch Einsprengsel." Besonders wichtig erscheint es Heinze, den Erfahrungshintergrund der Schüler zu berücksichtigen. Jeden Freitag wird deshalb über die Arbeit der folgenden Woche gesprochen, so daß der Lehrer Vorwissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler in den kommenden Wochenplan einbeziehen kann. "Als Lehrer kann ich die Arbeit der Schülerinnen und Schüler gar nicht genau vorausplanen. Deshalb muß ich Planungskompetenz in die Klasse hineingeben. Das bedeutet, daß meine Wochenplanvorgaben von den Lernenden im Laufe der Woche korrigiert werden, wenn sie nicht passen."

Die Schülerinnen und Schüler sollen selbständig arbeiten und selbst Neues entdecken. Dafür stellt Heinze mit seinem Unterricht die Verbindung zwischen Schule und Lebenswelt her. "Als die Hauptverkehrsstraße durch die Stadt gesperrt war, wurde der gesamte Verkehr hier am Klassenzimmer vorbei geleitet. Das hat uns ziemlich gestört. In der Zeitung konnten wir lesen, warum der Verkehr umgeleitet wurde. Dann haben wir auf dem Stadtplan erarbeitet, wie die Autos umgeleitet werden und warum sie gerade hier vorbeikommen." Über die Teilnahme an Lerngängen, Vereinsfesten oder anderen Veranstaltungen werden Berichte verfaßt und möglichst mit Bildern versehen. Schließlich entstehen aus den korrigierten Endfassungen eigene Lesebücher. Wer keinen eigenen Schreibanlaß hat, dem stehen Bilder als Anregung für Phantasiegeschichten zur Verfügung.

Lernen, sich öffentlich zu äußern

Am Schuljahresanfang hat sich jede Schülerin und jeder Schüler ein Haustier ausgewählt, über das sie im Laufe des Jahres referieren sollen. Sie sahen Sachkundebücher und Lexika durch. Die Stellen, wo etwas über das gewählte Haustier zu finden war, wurden dem Lehrer aufgeschrieben, damit er die Passagen kopieren konnte. Zur Vorbereitung des Referats anhand von acht Fragen, wofür sich Lehrer und Schüler oder Schülerin eine Stunde gemeinsam Zeit nehmen, wird außer dem schriftlichen Material ein Film über das Tier angeschaut, den der Referent oder die Referentin später zu ihrem Vortrag der Klasse zeigen wird. Schließlich besteht manchmal die Möglichkeit, das Referat auch noch in einer anderen Klasse vorzustellen. Bei Besuchen in Einrichtungen der Stadt nutzt die Klasse die Gelegenheit, den Fachleuten dort Fragen zum Thema zu stellen. "Sie sollen die Scheu vor Amtspersonen verlieren und in der Lage sein, alles zu erfragen, was sie interessiert." Gleichzeitig versucht Heinze, seine Klasse immer wieder in die Zeitung zu bringen, wodurch dann ein Anlaß zum Zeitunglesen gegeben ist.

Die Einführung freier Arbeit

Etwa die Hälfte der Unterrichtszeit gehört der freien Arbeit. In dieser Zeit können die Schülerinnen und Schüler aus dem im Wochenplan beschriebenen Angebot auswählen. Verschiedene Arbeitsmittel vom Mathematikbuch, über Karteien³¹⁹ und Arbeitsblattsammlungen bis hin zu Lernspielen stehen zur Verfügung. Auch die benoteten Tests finden in der freien Arbeit statt. Hierzu kann man sich Vorbereitungsmaterial wählen und wenn

³¹⁹ Die Karten sind durch einen farbigen Punkt leicht wieder der richtigen Kartei zuzuordnen.

man glaubt, den Test bestehen zu können, meldet man sich und bekommt ein entsprechendes Aufgabenblatt.

Viele Arbeitsmittel sind mit Selbstkontrollmöglichkeiten ausgestattet. Wer den Lehrer sprechen will, hängt sein Namenskärtchen der Reihe nach an die Tafel, so daß kein Drängeln entsteht. Am Ende der täglichen freien Arbeit sagt jeder, was er getan hat, und der Lehrer trägt es unter seinem Namen in ein Kontrollblatt ein. Eine Referenzübersicht gibt Auskunft darüber, welche Personen bereits einzelne Materialien bearbeitet haben. In Mathematik hat jeder Schüler und jede Schülerin einen "Mathepaß" in dem eingetragen wird, was sie schon gelernt haben. Er enthält eine Checkliste, die in einer Lehrer-Arbeitsgruppe zusammengestellt wurde.

Das Diktat, differenziert nach drei Schwierigkeitsgraden, wird ebenfalls in der freien Arbeit geübt. Meistens hat Rainer Heinze den Text in Anlehnung an das gerade laufende Sachthema entwickelt. Dazu stellt er Übungsmedien wie Laufdiktat, Diktattasche, Dosendiktat³²⁰ und ein Arbeitsblatt mit Satzbauübungen ebenfalls in drei Schwierigkeitsgraden her. Das Diktat kann gemeinsam geschrieben werden, denn der leichteste Teil steht am Anfang, ein schwierigeres Stück geht noch etwas weiter, und die beste Gruppe schreibt das gesamte Diktat.

Das aktuelle Material für die freie Arbeit muß relativ kurzfristig hergestellt werden. Dafür hat sich Rainer Heinze Kinderbetreuung und Hausarbeit mit seiner Ehefrau so aufgeteilt, daß er zwei Tage in der Woche ohne und einen Tag mit Kind an der Schule vorbereiten kann. "Da habe ich das Material und die Geräte zur Verfügung." Manches muß abends gemacht werden. Das Wochenende allerdings gehört der Familie. Stoffverteilungsplan und der dazugehörige Grundstock an Material stellt Rainer Heinze in den Ferien her. "Wenn ich mich erstmal ein bißchen erholt habe, kann ich gut vorausarbeiten."

Besonders schwierig für sich selbst und die Klasse hält Heinze die Einführung neuer Aufgabenstrukturen. Deshalb müssen neu entwickelte Arbeitsmittel klar überschaubar sein und gut vorbereitet eingeführt werden.

³²⁰ Der Text ist so angebracht, daß er nicht unmittelbar abgeschrieben werden kann. Vielmehr prägen sich die Schüler Satz für Satz (oder kleinere Einheiten) ein und schreiben dann auswendig ins Heft.

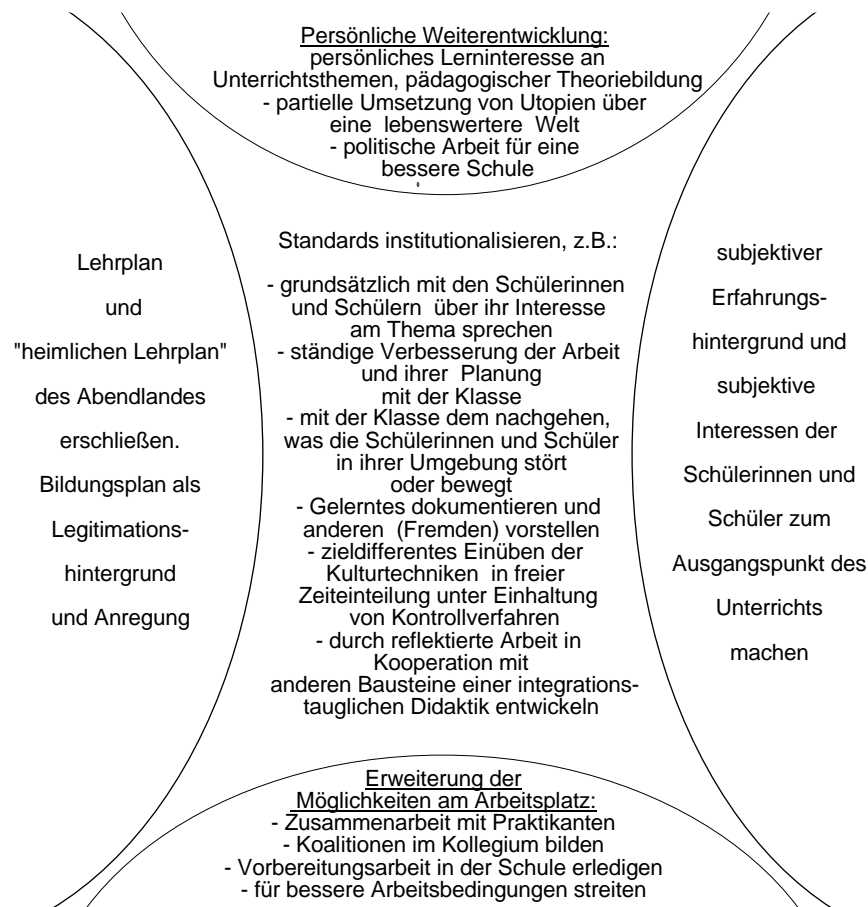


Abb. (58): Rainer Heinze: Erweiterung der pädagogischen Möglichkeitsräume

Der neue Bildungsplan

"Ich habe den Lehrplan noch nicht ganz gelesen. Er enthält zu wenig Bilder", bemerkt Heinze scherzend. Einiges ist ihm aber schon aufgefallen. "Der Themenplan der Mittelstufe hat immer noch zu viel Stoff. Deshalb lasse ich alles weg, was von den Schülern zu weit entfernt ist. Trotz dieser Auswahl nimmt man Themen doch meist unhinterfragt. Meine Entscheidungskriterien sind mir in der Regel nicht bewußt. Viele Themen interessieren mich selbst, Stadtgeschichte zum Beispiel, oder wie sich ein Frosch entwickelt."

Daß der neue Bildungsplan viele gute Ansätze enthält und besonders denen weiterhilft, die sich bislang noch nicht an offenere Unterrichtsformen herangetraut haben, steht für Heinze außer Frage, "aber die Rahmenbedingungen stimmen nicht. Wenn gleichzeitig die Klassen größer werden und zur Umstellung des Unterrichts keine zusätzlichen Freistellungen für Weiterbildung und Vorbereitung eingeplant sind, dann sind die meisten Kollegen damit überfordert." Heinze regt an, daß regionale Arbeitsgruppen eingerichtet werden, die sich das Neue erarbeiten. Teamteaching konnte nach anfänglichem Widerstand mit Duldung des Schulamtes vereinzelt eingeführt werden.

Die Regelbeurteilung, erlassen im zeitlichen Zusammenhang mit dem neuen Bildungsplan, hält er für einen groben Fehler. "Fast jeder hat negative Erfahrung mit solchen

Bewertungen. Unser Schulleiter lehnt das ab. Er will seine Kollegen nicht beurteilen." Es paßt offenbar nicht zur inneren Reform, die an dieser Schule versucht wird. "Immerhin bietet der neue Bildungsplan uns Lehrkräften die Chance, an der Sonderschule eine integrationstaugliche Didaktik zu entwickeln."

6.2.3. Anke Dietrichs: "Auf dem Weg zur Eroberung des Lebens"³²¹

Anke Dietrichs ist eine sehr erfahrene Lehrerin, die in der Mittelstufe an FREINET orientiert unterrichtet. Damit würde sie nach der üblichen Einschätzung nicht nach dem neuen Bildungsplan unterrichten.

Der erste Eindruck

Frau Dietrichs wurde mir von einer Kollegin als interessante Lehrerin empfohlen, die nach dem neuen Bildungsplan unterrichtete. Nach einem kurzen Telefonat trafen wir uns Anfang 1992 in ihrer Schule, einem alten Schulgebäude inmitten einer großen Stadt in Württemberg, wo sie seit weit mehr als einem Jahrzehnt arbeitet. Das Klassenzimmer war einfach und ohne Besonderheiten eingerichtet, die Möbel erinnerten mich zum Teil noch an meine eigene Schulzeit. Vom ersten Eindruck des Klassenzimmers her hätte ich nicht erwartet, daß sich in diesem Raum schülerorientierter Unterricht abspielt.

Spuren von dreißig Jahren

Seit circa dreißig Jahren ist Anke Dietrichs Lehrerin. "Ich habe damals noch alle Fächer studiert. Deshalb passe ich auch so gut in die Förderschule", erklärt sie lachend. Schon in ihrer Kindheit hatte sie Interesse für Hilfsschüler und das Milieu, in dem sie lebten, entwickelt. Auf der Seite der gesellschaftlich Schwächeren stand sie damals schon, so daß ihre Berufswahl eine Entscheidung aus Überzeugung war. Sie hat fast immer die Oberstufe unterrichtet und erst wenig Erfahrung in der Mittelstufe. Aber sie kennt die Stadt, in der sie arbeitet, jede Beratungsstelle, jedes Hilfsangebot, Betreuungsmöglichkeiten, Geschichte und Kultur. "Netzwerken" ist eine ihrer Stärken.

Die Familienzeit

Zurückblickend erinnert sie sich an die ersten Jahre in der Schule: "Ich habe versucht, mein Baby und Schule irgendwie zu arrangieren. Wie, weiß ich heute auch nicht mehr. Im Nachhinein habe ich das Gefühl, daß ich mehr oder weniger unvorbereitet in die Schule gerannt bin." Als das Kind größer war, hat Anke Dietrichs Sonderpädagogik studiert. Fächer und Studienort hat sie unter pädagogischen und persönlichen Aspekten gewählt: Lernbehinderten- und Sprachbehindertenpädagogik. Von Sprachbehindertenpädagogik erwartete sie für die Zeit, wenn sie nicht mehr die Kraft haben würde, an einer Lernbehindertenschule zu unterrichten, eine weniger anstrengende Arbeitsmöglichkeit. Hinter dem damals dominierenden Ansatz, isoliert Sprachtherapie zu betreiben, konnte sie aber nicht stehen.

³²¹ Freinet, Celestin (1979): Die moderne französische Schule, übersetzt und besorgt von Hans Jörg, Paderborn: Schöningh.

Die Zeit der schulischen Erneuerungsarbeit

Nach diesem Studium begann ihre aktive schulische Zeit. Sie engagierte sich in der Fachgruppe Sonderschule und arbeitete in einer FREINET-Gruppe mit. "Wir haben uns darum gekümmert, wie man Schule gestalten kann. Es war das erstmal in meinem Leben, daß ich Zeit hatte, ein bißchen Hintergrund für mich zu suchen, für das was ich in der Schule tue. Und aus der Art, wie wir in der FREINET-Gruppe arbeiteten, ist eigentlich die Vorbereitungsform entstanden, wie ich sie heute handhabe." Das bedeutet, daß Frau Dietrichs möglichst mit anderen zusammen plant. "Ich genieße es, wenn die Zusammenarbeit klappt." Es heißt aber auch, daß der Unterricht die Aufgabe hat, das Leben zu erobern.

Hinzu kam seit zwanzig Jahren Supervision. "Das ist ein großer Teil der Vorbereitung, vor allem wenn es darum geht, mit verhaltensproblematischen Schülern klarzukommen - oder auch im Kollegium untereinander." Mit dem Schulleiter hatte Anke Dietrichs nie Probleme, weil sie sich immer Mitstreiter im Kollegium gesucht hat. Auch die gelegentlichen Intrigen im Kollegium findet sie normal: "Alle Kolleginnen, die die Schule gewechselt haben, haben es auch nicht wesentlich besser getroffen."

"Erst sehr spät habe ich kapiert, warum mein Unterricht so chaotisch war. Einfach weil ich nicht berücksichtigt hatte, daß die Schüler sehr störanfällig sind. Jetzt haben die Unterrichtsstunden immer einen gleichen Anfang, wie ein Ritual." Diese Erkenntnis hat Frau Dietrichs in der Beschäftigung mit der Kinesiologie gewonnen. Sie nimmt an, daß die Hälfte der Schüler eine minimale Hirnschädigung erlitten haben. "Auch wenn das nicht festgestellt werden kann."

Der Kampf gegen die Überlastung

"Vor ein paar Jahren habe ich gemerkt, es wird mir zu anstrengend. Ich halte keinen Vormittag mit fünf bis sechs Unterrichtsstunden mehr durch." Deshalb hat Frau Dietrichs ihre Stundenzahl freiwillig reduziert. "Es geht nun alles etwas langsamer. Und ich mache Dinge, die ein Gegengewicht zu Arbeit darstellen: Jeden Tag eine Viertelstunde einfach nur sitzen und die Füße hochlegen. Mir jeden Tag im Kalender eine Sache eintragen, die mich vom Alltagstrott wegbringt."

Erfahrungen für die Mitwelt

"Mein Sohn hat immer gesagt: Du mußt die vielen spannenden Sachen aus der Schule aufschreiben. Zuerst dachte ich, schreiben ist nicht mein Medium. Aber dann hat's mich doch gereizt, einfach nur aufzuschreiben, was mich an der oder jener Schülerin interessiert und warum ich dahinter hake und warum ich speziell für diese Schülerin in eine Fortbildung gehe, um weiterzukommen."

Priorität: Konsequenz aktivierende pädagogische Arbeit

Grundbedingung pädagogischer Arbeit ist eine gute Beziehung aller Beteiligten: Gegenseitiges Interesse am jeweiligen Wohlbefinden oder an den Stimmungen ist mir ganz wichtig. Und ich bringe auch alles mögliche ein, was mich beschäftigt. Vielleicht erzählen die Kinder deshalb auch sehr viel von sich. Und weil die Kinder so viel voneinander wissen, kümmern sie sich auch drum, wenn zum Beispiel jemand geschwänzt hat. Da gehen sie mittags zu ihm nach Hause und holen ihn her." "Ich denke, sobald ein Problem nur irgendwo im Kopf oder im Bauch verdrückt ist, ist es ein Grund, warum ein Schüler leistungsmäßig nicht weiterkommt."

Nicht nur auf der Beziehungsebene sind die Schülerinnen und Schüler der Klasse aktiv. "Die sind so interessiert, da schleppt jeder alle paar Tage irgendetwas an, was er zum Thema passend findet: einen Kalender, ein Gedicht, ein Foto oder einen Kunstband." Auch das "Tagebuch" wird rege genutzt, ein freiwilliges Deutschheft, in dem man aufschreiben darf, wozu man Lust hat - anstelle oder zusätzlich zu den Hausaufgaben. Jeden Montag ist Gelegenheit daraus vorzulesen, "weil die Schüler spontan erzählen gar nicht gewöhnt waren, und in diesem Alter ist es schwer, sie wieder dazu zu bringen. Aber sie lesen gerne vor, was sie geschrieben haben."

Den Erfahrungshorizont kontinuierlich erweitern

Frau Dietrichs greift Themen auf, welche die Schülerinnen und Schüler interessieren. "Wir sind von der Gemeinde ausgegangen. Jetzt vertiefen wir die Entstehung der Stadt, und gleichzeitig gehen wir nach allen Himmelsrichtungen hinaus ins Umland." Stadtquiz, Zeitungsartikel und Lerngänge stellen die Verbindung vom Klassenzimmer nach außer her. "Das machen wir in Deutsch." Anke Dietrichs ist sicher, daß dies im Sinne des neuen Bildungsplans ist. Damit, daß der Stundenplan offiziell nach Fächern aufgeteilt ist, hat sie keine Probleme. Bürokratische Anforderungen trennt sie wie unbedeutende Hülsen von den pädagogischen Anforderungen. Sich ergebende Widersprüche werden dadurch gelöst, daß jene Hülsen zunächst einmal ignoriert werden. Die Unternehmungen bieten Anlässe zum Lesen, Diskutieren, Schreiben und oft zum Rechnen.

Der Unterricht läuft größtenteils als Gesamtunterricht. In Mathematik geben die Unternehmungen z. B. Anlaß, das Rechnen mit Maßstäben zu lernen. An der Planung der Unternehmungen sind die Schülerinnen und Schüler wesentlich beteiligt. So ergeben sich zahlreiche "natürliche" Arbeitsaufgaben in der Vorbereitung und nachträglichen Dokumentation. Getreu ihrem FREINET-pädagogischen Hintergrund baut Anke Dietrichs Kontakte und Angebote von Fachleuten außerhalb der Schule in den Unterricht mit ein. "Eine ganz wichtige Vorbereitungsarbeit ist das Studium der Lokalnachrichten." Zusätzlich eignen sich die Schülerinnen und Schüler Rechtschreiben und Rechnen auch auf traditionellem Weg an: Diktatübungen, allerdings zur selbständigen Arbeit mit Selbstkontrolle und "normale" Rechenstunden sind ebenfalls die Regel.

Die Vorbereitung einer ganz normalen Mathematikstunde

Alle Mathematikstunden beginnen mit "Kopftraining", einer Art konzentriertem Kopfrechnen. "Was bringe ich da an Wiederholung rein, damit es nachher in der Aufgabe schon erinnert ist?" "Mathematik bereite ich immer nach der Mathematikstunde für die nächste vor." Zum Beispiel so: "Maßstab 1:1 ist bekannt. Zuerst werden die Schritte erinnert, was es heißt 1:1." Der Maßstab 1:2 wird dann an einer maßgetreuen Zeichnung eines Gegenstandes aus dem Klassenzimmer erarbeitet, so daß Wirklichkeit und verkleinerte Zeichnung sich gegenüberstehen. Wie wurde die Zeichnung gemacht? Ist die Rechenoperation entwickelt, kommt eine entsprechende Textaufgabe dazu. "Die Hauptarbeit ist es, den Text einer normalen Textaufgabe zu übersetzen. Wir haben ein paarmal versucht, es einfach in der Klasse gemeinsam zu machen. So lange nachfragen, als wären wir Ausländer. Bis geklärt ist, was das heißt."

"Meine Planung ist sehr langfristig"

Um Angebote von außen und passende Arbeitsmaterialien zu verknüpfen, muß nach Ansicht von Frau Dietrichs langfristig geplant werden. Allerdings laufen die gewählten

Themen unterschiedlich lange und mehrere dieser Langzeitthemen liegen parallel. Um die Themen untereinander und mit Deutsch und Mathematik optimal verknüpfen zu können, entwirft Frau Dietrichs zu Beginn des Schuljahrs einen groben möglichen Verlauf, in dem diese Verknüpfungen mit bedacht sind.

Statt eines Stoffverteilungsplanes wurde im Kollegium besprochen, welche Lehrplanthemen dieses Jahr in welcher Klassenstufe drankommen. Diese Auswahl verknüpfte Frau Dietrichs und die Sachkundelehrerin der Klasse dann wiederum mit ihren Themen. "Wir haben den Lehrplan um das, was wir vorhatten drumrum gebogen." "Das Indianerthema paßt zu einem Großteil der Sachthemen, z. B. zu dem Thema: Der Mensch trägt Verantwortung für die Natur, oder zum Thema Arbeitswelt, Umgang mit Technik, handwerkliche Berufe." Zugleich versucht Anke Dietrichs, innerhalb ihrer Themen solche Bereiche wieder aufzugreifen, die früher schon einmal bearbeitet worden sind: "Im Zusammenhang mit einer Ausstellung über das Leben der Indianer wurde die Müllproblematik wieder aufgegriffen: Handwerk, Recycling in der Dritten Welt. Und für den Bereich alte Handwerksberufe haben wir den Schuster ausgewählt, weil es in der Indianerausstellung im Lindenmuseum besonders eindrucksvoll war, wie aus Gummischläuchen Schuhe, Taschen oder Wasserbehälter gemacht wurden." Durch das ganze Jahr hindurch entwickelt die Klasse an diversen Themen Kenntnisse über das Handwerk. Jede Gelegenheit unter Anleitung von Fachleuten außerhalb der Schule selbst handwerklich tätig zu werden, wird genutzt. Schließlich werden im Textilen Werken Kostüme für ein Theaterstück selbst gefertigt. Anhand mehrerer spezieller Beispiele, wie dem Besuch bei einem noch traditionell handwerklich arbeitenden Schuster, eingebettet in die Themen Indianer (Dritte Welt) und die Geschichte des Heimatortes, wurde genügend Detailwissen gesammelt, um schließlich einen Begriff von der Entwicklung handwerklicher Arbeit zu bekommen. "Und hinterher kommt dann die industrielle Arbeit."

Gemeinsame Vorbereitung erhöht die Möglichkeiten

"Frau Maier und ich, wir haben uns beide gewünscht, gemeinsam in diese Klasse zu gehen. Wir sind sehr glücklich über die Zusammenarbeit."

Wöchentlich - zumeist montags - wird gemeinsam vorbereitet. Es werden Unterrichtsinhalte, Vorgehensweisen und gemeinsamer Unterricht in Freiarbeitsstunden sowie bei Lerngängen abgesprochen. Aber auch die pädagogische Arbeit wird geplant: "Jede Woche sprechen wir mindestens eine Besonderheit durch, was einzelne Schüler und Schülerinnen betrifft." Es handelt sich um Fallbesprechungen, wenn Verhaltensschwierigkeiten vorliegen. Die gemeinsame Vorgehensweise sprechen sie genau ab. Dabei wird der Zusammenhang zwischen der Person der Lehrerin und dem Konfliktfall mit reflektiert.

Geben und Nehmen im Gleichgewicht halten

In schwierigen Fällen hilft zusätzlich Supervision, Probleme zu klären. "So habe ich mit einem Jungen eine sehr interessante Erfahrung gemacht. Er war extrem verhaltensschwierig. Wir haben herausbekommen, daß ich mich ihm gegenüber völlig konsequent verhalten muß. So was hatte ich noch nie im Leben gemacht. Ich hab's tatsächlich fertiggebracht und es hatte eine prompte Wirkung. Aber ich mußte damit fertigwerden, daß er der Frau Maier morgens demonstrativ was geschenkt hat. Vorher hätte ich gedacht: Nein Anke, das hältst du schlecht aus! Da habe ich mich richtig gefreut, daß ich von der Zuwendung dieses Schülers nicht abhängig bin... Wichtig war, daß ich bei Kolleginnen die Möglichkeit hatte, laut zu denken, auch zuzugeben, das geht so nicht weiter, die Hilflosigkeit zulassen durfte. Und durch dieses laute Denken mit anderen zusammen bin ich zu dem Ergebnis gekommen, das strenge Vorgehen einmal zu probieren. Seine

Lebensgeschichte hat den Jungen dazu gebracht, daß er sich permanent für bedürftig hält. Das zu unterstützen hilft ihm nicht. So bin ich dahintergekommen, daß es schlecht für ihn ist, so mitfühlend und entgegenkommend zu reagieren."

Theorie hilft die Phänomene der Praxis zu verstehen und zu verändern

"Ich will immer noch etwas um meine Unterrichtsarbeit herum lesen. Seit ein paar Jahren beschäftige ich mich mit Kinesiologie, zum Zusammenspiel zwischen Muskeln und Organen oder Gehirn. Das hilft mir emotionale oder feinmotorische Blockaden bei Schülern ersteinmal zu erklären und dann zu lockern. Viele Schüler lernen deshalb schlecht, weil sie rechtshirndominante Kinder sind. Wenn sie belastet sind, was in dieser Hirnhälfte läuft, dann ist ihre dominante Hirnhälfte blockiert. D. h. sie können nichts lernen. Gleichzeitig bietet die Kinesiologie die Möglichkeit, bei Kindern, die nur mit einer Hirnhälfte arbeiten, nachträglich die Integration beider Hirnhälften anzubahnen."

Viel breitgestreute Weiterbildung

Ohne vielfältige kontinuierliche Weiterbildung sei ihr Unterricht nicht zu machen, meint Frau Dietrichs. Deshalb bildet sie sich außerdem über Heimatgeschichte weiter und nimmt häufig an Exkursionen teil. Jedes Jahr wählt sie zusätzlich eine Fortbildung im musischen Bereich, "um das Handwerkliche besser hinzukriegen." Darüber hinaus nimmt sie interessante Weiterbildungsangebote wahr, die sie z. B. über ihre Gewerkschaft erfährt.

Impulse des neuen Bildungsplans

"Durch den neuen Bildungsplan komme ich aus der unguten Position heraus, daß ich meine, mich im Kollegium verteidigen zu müssen. Jetzt muß ich meine Art zu arbeiten nicht mehr begründen, sondern kann sagen, lest nach, warum."



Abb. (59): Anke Dietrichs` Strategien zur Erweiterung ihrer beruflichen Möglichkeiten

Daß der neue Lehrplan nicht sehr detailliert ist, findet Anke Dietrichs nicht störend: "Je weniger Detail, desto weniger fühle ich mich gegängelt. Die Kritik mancher Autoren interessiert mich nicht." Aufgeführte Widersprüchlichkeiten mag sie nicht nachvollziehen: "Da habe ich mir nicht die Mühe gemacht, diesen riesigen Lehrplan durchzulesen." Von außen formulierte Kritik an der Schule interessiert Frau Dietrichs ebenfalls weniger. Ihr Interesse gilt der Frage, wie sie ihre Arbeit verbessern kann. Und dazu trägt der neue Bildungsplan vor allem dadurch bei, daß er ihr den Rücken vor unqualifizierter Kritik frei hält. Dabei lehnt Frau Dietrichs Lehrpläne nicht ab, sondern findet es durchaus sinnvoll, daß dort ungefähr festgelegt ist, was Schülerinnen und Schüler an Grundfertigkeiten erwerben sollen. Die Lehrplanfortbildung hat sie allerdings etwas ernüchtert in ihrer Hoffnung, daß Kolleginnen und Kollegen den neuen Bildungsplan ebenfalls begrüßen würden: "Gestört hat mich, daß die Mehrzahl der Kolleginnen und Kollegen wie aus dem Bauch heraus ganz unreflektiert Widerstand gebracht haben. Vielleicht gibt es Leute, die ganz bestimmte Vorschriften brauchen." Auch ihr Schulleiter habe resigniert: "Ich kann euch nicht zwingen." Trotzdem habe der neue Bildungsplan einige erreicht: "Es gibt ein paar Leute, die immer auf der Kippe waren, mit offenerem Unterricht geliebäugelt hatten. Denen hat der neue Bildungsplan Mut gemacht."

6.2.4. Zusammenfassende Bewertung der drei Einzelfallbeispiele aus der Mittelstufe

Die drei ausgewählten Einzelfallbeschreibungen machen deutlich, daß unterschiedliche pädagogische Theorien dafür verantwortlich sind, in welcher Weise die Befragten ihren Unterricht schülerorientierter gestalten.

Hans Ebert orientiert sich eng an seiner MONTESSORI-Ausbildung. Das äußert sich vor allem in einem sehr an Systematiken orientierten Aufbau des Angebots zur freien Arbeit. Verändern sich die Inhalte (z. B. durch die Wiedervereinigung) müssen die Materialien angepaßt werden, damit der kleine Kosmos im Klassenzimmer weiterhin Abbild der Realität bleibt. Ebert und Heinze haben für Mathematik eigene Lehrpläne. Bei Heinze heißen sie Checklisten. Sie dienen als Kontrollinstrumente dafür, was jeder einzelne Schüler, jede einzelne Schülerin schon kann. Während bei Ebert die Binnendifferenzierung durch die Auswahl aus vorhandenem Material erfolgt, beschaffen sich Dietrichs und Heinze traditionell Differenzierungsmaterial in Deutsch und Mathematik für unterschiedliche Leistungsgruppen. Was fehlt wird selbst hergestellt. Der Lehrplan bietet Ebert weder Impuls noch Legitimation. Schließlich war er dem Lehrplan voraus. Anders Rainer Heinze und Anke Dietrichs. Ihnen hilft der Lehrplan bei der Durchsetzung schülerorientierter Ansprüche im Kollegium. Sie orientieren sich allerdings weniger an MONTESSORI, nehmen eher aus verschiedenen Richtungen, was ihnen gefällt. Für beide bleibt der Kosmos außerhalb des Klassenzimmers. Die Schülerinnen und Schüler erkunden ihre reale Lebensumwelt zumeist in Form von Projekten und holen sie so weit es geht selbst durch Berichte u.s.w. in die Klasse. Freie Arbeit dient der Übung. Bei Anke Dietrichs ist dieser Unterrichtsbestandteil von untergeordneter Bedeutung. Die gemeinsame arbeitsteilige Aufarbeitung der Lernerfahrungen außerhalb der Schule nimmt einen größeren Platz ein. Die Schülerinnen und Schüler üben beim Herstellen der Dokumentationen, die sie als freie Arbeit anfertigen.

Rainer Heinze experimentiert hingegen im methodischen Bereich mit Medien, die freie Arbeit leichter ermöglichen. Karteien, in Mathematik mit Aufgaben aus Büchern ausgestattet, oder als Ergebnis von Erkundungen, welches so Stoff für Deutschübungen wird, stehen im Mittelpunkt. Die Entwicklung und Einführung von Selbstkontrollsystemen und die reibungslose organisatorische Gestaltung der freien Arbeit sieht Heinze derzeit als seine Entwicklungsaufgabe.

Anke Dietrichs bleibt bei wenigen gekauften Materialien für Übungen in freier Arbeit und legt ihren Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung ihrer erzieherischen Möglichkeiten bei besonders verhaltensschwierigen Kindern.

Demgemäß sehen Ebert und Heinze Entwicklungsbedarf auch stärker auf der organisatorischen und der Materialebene, während Dietrichs die Notwendigkeit, an der eigenen Person zu arbeiten, ebenbürtig neben anderen sachbezogenen Fortbildungsaktivitäten einordnet. Projektstage sind für alle drei von untergeordneter Bedeutung.

Alle drei Befragten sind theoretisch interessiert, jedoch auf unterschiedlichem theoretischen Niveau. Ebert interessiert sich nur, soweit "seine" Theorie (MONTESSORI-Pädagogik) praktisch umsetzbar ist und seine Problemstellungen lösen hilft. Dietrichs sucht sich theoretische Erklärungen für Probleme, die ihr begegnen mit dem Ziel, ihre Vorgehensweise zur Bearbeitung der Probleme theoretisch zu fundieren. Die Zielsetzungen der drei Interviewten unterscheiden sich offenbar. Während Ebert die Vermittlung von Kenntnissen, Wissen über die Welt neben dem Erwerb der Kulturtechniken in den Vordergrund stellt, kommt bei Heinze und Dietrichs der Erwerb von Handlungswissen zur Eroberung der Wohnumgebung und für die permanente Erweiterung des Aktionsradius hinzu.

Beim Vergleich dieser drei Mittelstufenkräfte wird deutlich, daß die Frau wesentlich mehr über die Beziehungsebene der unterrichtlichen Kommunikation berichtet als die Männer. In schwierigen Fällen plant sie ihre Vorgehensweise und berücksichtigt die eigene Beziehung zum jeweiligen Kind in Reflexion und Planung. Demgegenüber sprechen die beiden Männer vor allem über didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Material. Interessante Unterschiede zeigen die drei Befragten im Verhältnis Beruf und Privatleben. Während es für Hans Ebert alltäglich zu sein scheint, daß seine Ehefrau sich um Haushalt und Kinder kümmert und ihm neben ihrem eigenen Beruf abends noch beim Herstellen von Lernmaterial hilft, stellt Dietrichs, fast gleichaltrig, den weiblichen Gegenpart dar. Sie war es, die Haushalt und die Sorge für das eigene Kind mit dem Beruf vereinbaren mußte. Es wird deutlich, daß ihr Engagement erst dann aufzuleben begann, als das Kind ihr die Zeit dazu ließ. Sie muß ihren Sohn stets begeistert in ihre schulische Arbeit einbezogen haben, daß er heute, selbst erwachsen, immer noch so viel Interesse daran findet und der Mutter zur Veröffentlichung rät. Rainer Heinze ist einer der ganz seltenen jüngeren Männer, die in dieser Untersuchung ihr Engagement in der eigenen Familie beschreiben und den Weg, wie sie ihren Beitrag zur Kinderbetreuung mit dem Beruf verknüpfen.

Die zutage getretenen Widersprüche bei Einführung des neuen Bildungsplans sehen alle drei vor allem in den mangelnden äußeren Bedingungen und dem Entwicklungsstand der Lehrkräfte. Ebert spricht weitere Probleme an: Freie Arbeit nach MONTESSORI und themenzentrierter Unterricht unter Einbezug von Deutsch und Mathematik passen seiner Ansicht nach nicht zusammen. Auch sein Ziel, die Schülerinnen und Schüler möglichst weit zu bringen, steht im Widerspruch zum (MONTESSORI-pädagogischen) Anspruch zu warten, bis sie von sich aus lernen wollen. Ein gewisses Auseinanderklaffen von MONTESSORI-Pädagogik und neuem Bildungsplan wird deutlich.

Die beiden anderen Mittelstufenlehrkräfte gehen über derartige Widersprüche mit einer gewissen Grandezza hinweg, weil sie den Lehrplan ohnehin vor allem zur Legitimation ihres eigenen Vorgehens nutzen. Alle drei Befragten zeigen auf spezifische Art, was evolvierende Unterrichtsplanung bedeutet. Entscheidendes Kriterium für die Auswahl dieser drei Falldarstellungen war, daß sie zeigen, wie unterschiedlich Entwicklung sein kann. Eines wurde wieder deutlich: Sie findet niemals isoliert statt.

6.3. Oberstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans

Unter den Oberstufenlehrkräften war es am schwierigsten solche zu finden, die nicht traditionell unterrichteten. Das mag vor allem an der Nähe zu den außerschulischen "Abnehmern" liegen, die ebenfalls wenig schülerorientiert zu sein scheinen. Aber auch der Erneuerungsimpuls fiel in der Oberstufe etwas schwächer aus: Der neue Bildungsplan bringt außer dem themenzentrierten Anspruch, einer Kürzung der Stofffülle und dem gesenkten Anspruchsniveau (gemessen an Breite und Tiefe der erwarteten fachbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse) im Oberstufenbereich wenig Neues. Lediglich der Bereich Lebensvorbereitung ist nun explizit erwähnt: "Neben die berufliche Orientierung treten Angebote der Lebensvorbereitung aus den Bereichen Partnerschaft, Freizeit, Gesundheit, Umwelt und Öffentlichkeit. Das Ziel des Unterrichts ist hierbei, den Schülern durch die Auseinandersetzung mit außerschulischen Fragestellungen Hilfe für ihre persönliche Weiterentwicklung zu geben."³²² Auch in der Oberstufe verweist der Lehrplan Projekte auf Projekttag.

³²² Ministerium für Kultus und Sport (1990b): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte, Lehrplanheft 1, S. 19.

Trotz der eingangs genannten Schwierigkeit konnten drei Lehrkräfte gefunden werden, die viel Wert auf ihre ständige Weiterentwicklung legen und zudem schülerorientiert unterrichten - wiederum jede auf ihre Weise. Theo Busse repräsentiert denjenigen Lehrer, der von sich behaupten würde, er sei dem neuen Bildungsplan um Jahre voraus, unterrichte aber so, wie es dort gefordert wird. Hanna Meusel hingegen beginnt gerade mit dem neuen Bildungsplan zu experimentieren. Obwohl sie sich auch früher schon als schülerorientierte Lehrkraft bezeichnet hat, bringt ihr der Bildungsplan eine neue Qualität - und neue Not. Schließlich hat sie bislang ihre Klassen immer auf die Schulfremdenprüfung vorbereitet. Rosemarie Munz, eine sehr erfahrene Lehrerin, berücksichtigt die Interessen der Schülerinnen und Schüler auf ihre Weise und ist skeptisch, ob der Lehrplan ihr da bessere Wege weist.

6.3.1. Theo Busse: "Mein Unterricht und meine Planung ist ständig verbesserungsbedürftig"

Theo Busse ist ein erfahrener Oberstufenlehrer, der seit Jahren so unterrichtet, wie der neue Bildungsplan es nun vorschreibt.

Theo Busse unterrichtet in einer Kleinstadt am Rande der schwäbischen Alb. Die Schule ist etwa einzügig, ein moderner Bau mit angenehmen hellen Klassenzimmern und Gruppenräumen. Theo Busses Klassenzimmer, aus dem er gerade seine neunte Klasse entlassen hatte, war noch deutlich geprägt von der Einrichtung für offenen Unterricht. "Meinen Unterricht plane ich meistens zuhause, nicht hier. In der Schule erledige ich nur die organisatorischen Aufgaben, Bereitstellen der Bücher, Matrizen abziehen, Kopieren, das Klassenzimmer herrichten und ähnliche Dinge mehr. Aber die geistige Vorentwicklung, überlegen, gestalten, das eigentliche Planen, das theoretische Organisieren, das findet alles daheim statt." Im Laufe des Interviews zeigte sich, daß Theo Busses Planung wesentlich mehr schriftliche Dokumentation enthält als bei anderen Lehrerinnen und Lehrern, obwohl auch bei ihm viel Geplantes implizit im Schülermaterial "versteckt" ist. Außerdem hat er im Vergleich zu anderen äußerst stabile Rahmenbedingungen.

Theo Busse weiß bereits vor den Sommerferien, daß er danach Klassenlehrer der siebten Klasse wird. Denn an seiner Schule behalten die Lehrpersonen ihre Klasse durch die ganze Stufe. Er wird wieder fast den gesamten Unterricht selbst abdecken. "Wenn ich hier mit weniger Stunden eingesetzt wäre, müßte ich alles viel enger planen." Theo Busse kann sich darauf verlassen, daß er auch im kommenden Schuljahr jeden Tag eine große Zahl zusammenhängender Unterrichtsstunden in seiner eigenen Klasse zur Verfügung hat, eine notwendige Voraussetzung für seine Art zu arbeiten.

Zur Entwicklung der Zusammenarbeit mit einer neuen Klasse

"Zu Beginn des Schuljahres frage ich mich, was sind die Schwerpunkte in einer siebten Klassen. Dann ist es meine Aufgabe, die Schüler kennenzulernen. Da nehme ich mir die Akten vor, spreche mit den Vorgängerlehrern, führe Tests durch und spreche mit den Schülerinnen und Schülern selbst. Das alles wird sorgfältig ausgewertet. Dann lege ich für jeden Schüler eine Mappe an mit der Auswertung. Das wird der Förderplan. Wo steht der Schüler schulleistungsmäßig? Warum ist er überhaupt auf die Sonderschule überwiesen worden? Welche Lernprobleme hat er? ... Im Oktober gehe ich dann in die Elternhäuser, will ja auch die Eltern kennenlernen." Im Förderplan sind zum Schluß detaillierte Ziele für das Schuljahr vermerkt (z. B. Division mit Dezimalzahlen festigen, Analyse von Sachaufgaben, Groß- und Kleinschreibung).

Vorgeschichte:

siehe Akte

Besondere Förderung:

- Selbstbewußtsein, freie Rede entwickelt
- Deutsch: - flüssiger lesen
 - Groß- und Kleinschreibung
 - richtige Artikel vor Namenwort
- Mathe: - Analyse von Sachaufgaben und Lösungswegen
- Division mit Dezimalzahlen festigen

Protokolle:

- 24.4.91: Hat erste Hälfte des Referats frei vorgetragen, Rest abgelesen
- 26.4.91: Hat mit Peter Sachaufgaben analysiert und richtig gerechnet, Kommasetzung falsch
- 2.5.91: Liest jetzt besser die Satzzeichen. Pause nach Punkt und Absatz sollte noch länger sein.

Abb. (60): Beispiel Förderplan Theo Busses für den Schüler Timo Ernst

"Ich weiß genau, ich behalte die Schüler drei Jahre. Da kann ich etwa abschätzen, wie weit ich sie in Deutsch und Mathematik bringen kann. Durch meine Kontakte mit Berufsschullehrern weiß ich ja, daß sie sagen, die Grundrechenarten müssen sie beherrschen und ein bißchen Bruch- und Prozentrechnen. Das weiß ich ja und davon gehe ich aus." Theo Busse bietet den Schülerinnen und Schülern in Mathematik ein Schulbuch, an dem sie sich vorarbeiten. Es zeigt sich dann schnell, welche Aufgaben zu leicht sind und welche zu schwer. Zwischenzeitlich haben die Schülerinnen und Schüler in der Diskussion mit dem Lehrer auch ein wenig Selbsteinschätzung gelernt. Das ist ein wichtiges Lernziel, denn eine richtige Selbsteinschätzung ist Voraussetzung für die eigene Planung der Schülerinnen und Schüler.

Theo Busses Unterricht gliedert sich in die Arbeit am fächerübergreifenden Thema und freie Arbeit, das sind Übungen in Deutsch und Mathematik oder andere frei gewählte Aufgaben (z. B. Gartenarbeit in der Schulanlage, Blumen züchten und pflegen, Lernspiele etc.). Jeden Montag bringt der Lehrer seinen Schülern (und sich selbst) die Planungsgrundlage für die laufende Woche mit. Sie heißt Wochenplan, ist aber eher eine Sammlung von Inhalten und gliedert sich in Terminankündigungen oder -änderungen, eine Liste von Arbeitsangeboten zum übergreifenden Thema und Erinnerung an freie Arbeit und Hausaufgaben.

| | | |
|---|---------------|----------|
| Wochenplan | 13.5.-18.5.91 | Klasse 9 |
| <u>1. Termine / Allgemeines</u> | | |
| - Blumen im Klassenzimmer | | |
| - Planung Schulgarten | | |
| - Umzäunung | | |
| <u>2. Deutsch</u> | | |
| - Spruch für die Woche: "Aller Sinn des Lebens ist erfüllt, wo Liebe ist." | | |
| - Übung siehe Checkliste | | |
| - Tageszeitung lesen und berichten | | |
| - Dankesbrief für Praktikumsplätze | | |
| <u>3. Mathematik</u> | | |
| - Übungen siehe Checkliste | | |
| - im großen Mathematikbuch weiterarbeiten | | |
| - Sach- und Prozentaufgaben aus Prospekten und Zeitungsaufgaben formulieren und rechnen | | |
| - Freiwillig: Technisches Zeichnen | | |
| <u>4. Thema: Wir werden erwachsen</u> | | |
| - Rechte und Pflichten des jungen Menschen | | |
| - Berichte aus der Tageszeitung | | |
| - Rechtsbrüche | | |
| - Rollenspiel zu Rechtsbrüchen | | |
| - Informationen zu Verfahren in der Wirklichkeit einholen: Volljährigkeit, Jugendamt, Familienfürsorge, Erziehungsberatung | | |
| <u>5. freie Arbeit:</u> | | |
| drucken, lesen, malen, spielen, Tonarbeit | | |
| <u>6. Hausaufgabe: Pro Tag etwa 2 Stunden</u> | | |

Abb. (61): Wochenplan Theo Busses für die Klasse

Dieser Plan ist zusammen mit einer Checkliste mit Übungsbereichen zum Erwerb der Kulturtechniken, die ebenfalls jeder vorliegen hat, die Grundlage für die Tagesplanung. Den Montagsplan erstellen Schülerinnen und Schüler genauso wie der Lehrer in der Schule, aber für die weiteren Tage ist die Planung Hausaufgabe. Theo Busse kontrolliert allerdings, ob die Planung erfolgt ist.

Checkliste für Übungen daheim und in der Schule

Deutsch:

1. Lesen
2. Abschreiben, Diktate, Schreibmaschine, Wörterkartei
3. Bilder beschreiben, mit Karteikästen arbeiten
4. Übungen mit Wörterbuch und Lexikon
5. Buch mit Regeln ansehen und üben
6. Zeitung lesen
6. Roman lesen

Mathematik:

1. Einmaleins, 4 Grundrechenarten
2. Dezimalzahlen (Geld, auf- und abrunden)
3. Bruchrechnen (Regeln lernen, üben, LÜK)
4. Division mit und ohne Rest - immer mit Probe
5. Kettenrechnen mit den Grundrechenarten
6. Sachaufgaben, auch Geometrie
6. mit Mathematikbuch weiterarbeiten
8. Prozentrechnung üben

Abb. (62): Theo Busse: Checkliste für Übungen daheim und in der Schule, Klasse 9

In seinem eigenen Tagesplan schreibt Theo Busse in der linken Spalte auf, was er vorhat und rechts bleibt Platz für Bemerkungen über Besonderheiten des Tages. Ganz unten vermerkt er seine eigenen Hausaufgaben.

Zuhause trägt Theo Busse in den Förderplan der Schülerinnen und Schüler, mit denen er Einzelarbeit hatte, ein, wie weit sie gerade sind und was er mit ihnen für die weitere Arbeit vereinbart hat. So hat er stets die Übersicht darüber, mit wem er Arbeitsergebnisse durchgegangen und wie der Stand der Arbeit ist.

Nicht nur er gewinnt so allmählich einen Überblick über die Lernaufgaben seiner Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lernenden erarbeiten sich einen Blick für die Angebote in der Klasse: "Für die übergreifenden Themen stelle ich den Schülerinnen und Schülern Informationsmaterial zur Verfügung und **gebe** ihnen einzeln **o**der in Gruppen Aufgaben." Diese tragen die Schüler dann in die jeweiligen Tagespläne ein. So werden die Themen arbeitsteilig entwickelt. "Viele Schüler werden am Anfang wieder dasitzen und gucken. Die sehen da hunderte Bücher und Regale mit Zeug drin und bleiben sitzen, gucken und staunen. Meine Aufgabe ist nun, ihnen das selbständige Arbeiten schmackhaft zu machen. Ich werde sie auffordern, herumzulaufen und die Sachen mal aus dem Regal zu nehmen und anzuschauen. Gleichzeitig müssen sie aber lernen, es danach wieder an den alten Platz zurückzustellen... Wenn sie sich ein paarmal was geholt haben, dann frage ich die Schüler, was man damit machen könnte. Also von Anfang an das Prinzip: Die Schüler sollen erstmal selbst Möglichkeiten suchen, Ideen entwickeln, sich Aufgaben stellen und nach Lösungsmöglichkeiten suchen."

13.5.-18.5.91

Fr. 18.5.91
SMV - Sitzung

Thema: Wir werden
erwachsen:

1. Rechte und Pflichten des jungen Menschen wurden zusammengetragen
2. Begriffe: Strafmündigkeit, Strafmaß, Familienfürsorge
3. Wir begannen Tonfiguren herzustellen, die uns selbst darstellen
4. Es wurden Briefe an die Praktikumsfirmen geschrieben, über Zeitungsartikel berichtet, aus dem Roman erzählt, Briefe an die Partnerklasse in Heidelberg ~~geschrieben~~ besprochen, in Mathematik Bruch- und Prozentrechnung wiederholt und geübt.

Abb. (63): Klassenbucheintrag Theo Busse 13.5.-18.5.91

Das Thema "Spinnen" nimmt Theo Busse als Beispiel. "Die Schüler werden in den Regalen einiges über Spinnen entdeckt haben, in alten Biologiebüchern zum Beispiel. Dann werde ich sie fragen, was man denn zu diesem Thema alles machen könnte. Einer wird sagen: Ich schreibe einen Aufsatz, ich habe nämlich erlebt wie eine Spinne ein Netz gebaut hat. Und eine andere: Ich will mal ein Netz, so wie die Spinne es aufbaut, mit Bleistift zeichnen." Andere wollen Collagen erstellen und eine weitere Gruppe wird vielleicht versuchen, eine Spinne beim Netzbau zu beobachten.

Die Struktur von Theo Busses Unterrichtsplanung

Langfristig orientiert sich auch Theo Busse daran, was die wünschenswerten "Abnehmer" von den Schülerinnen und Schülern erwarten. Als Oberstufenlehrer richtet er seinen Blick auf die Anforderungen der Berufsschule und der Betriebe, in denen die Schülerinnen und Schüler später unterkommen werden. Er versucht möglichst viele so weit zu bringen, daß sie später in einer Berufsschule mithalten können. Problematischer wird es bei denen, die entsprechende Kenntnisse nicht erreichen: "Zumindest die Grundrechenarten können am Ende alle anwenden. Aber was sie dann damit anfangen, wie weit sie das brauchen, das weiß ich nicht. Wenn das Mädchen dann ins Altersheim geht und putzt oder einen Mann heiratet, dem es Haushalt und Kinder versorgt, oder wenn der Junge als Hilfsarbeiter geht, was die dann mit den Grundrechenarten anfangen, das entzieht sich meiner Kenntnis."

| | <u>Tagesablauf</u> | <u>Bemerkungen</u> |
|------------------|---|--|
| 6.40h | Begrüßung, Lied, Vorlesen aus Tagebüchern | Sabine liest Tagebucheintrag zu ihren Tieren vor |
| 8.00h - 9.20h | Arbeit mit Schülergruppen: mit Thomas, Martin und Timo im Schulgarten weitere Planung Melanie, Stephan, Mark, Matheaufgaben kontrollieren und besprechen Heike, Micha, Lesen üben und Wörterdiktat | Gartengruppe: Kompostkisten vorrangig Melanie Division von Brüchen: Umkehrbruch! Noch üben Carsten bietet Mark Hilfe bei Matheaufgaben an. - Heike liest von 20 Wörtern 18 richtig, 20 diktiert, 12 richtig |
| 9.20h | Plenum: Religion, Gut und Böse im Menschen | |
| Pause: | Gespräch mit Schmidt wegen Frühförderung | |
| 10.30h | Musik- und kerzenmeditation (alle) Andreas, Ernesto, Bulent Zinsrechnen üben | |
| 11.30h | Planen: Geschichten vorlesen | |
| 11.55h | Abschlußfragen, Lied | |
| Hausaufgaben: | Herrn Hardt fragen, ob genug Ton in Werkraum, sonst holen Quader- und Würfelmodelle in Schule | |

Abb. (64): Beispiel Tagesplan des Lehrers Theo Busse, 26.5.91

Theo Busse hat ein differenziertes Netz an Planungen, das schließlich von diesen Orientierungen bis hin zur Materialverarbeitung reicht. "Am Anfang ist das ganz breit und offen und konkretisiert sich immer mehr, aber was schließlich wird, stellt sich erst im Unterricht raus."

| |
|---|
| <u>Jahresplan:</u> |
| Terminierung feststehender Ereignisse, grobe Themenverteilung |
| <u>Stoffverteilungsplan:</u> |
| Quartalweise Konkretisierung der Themenplanung |
| <u>Wochenplan</u> |
| für die Schülerinnen und Schüler |
| <u>Tagesplan:</u> |
| Arbeitsplan für den Lehrer |

Abb. (65): Theo Busses Pläne

| | |
|-------------------------------------|--|
| <u>Hilfsmittel für die Planung:</u> | |
| Checklisten | Materialsammlungen |
| Förderpläne | Kenntnis gesellschaftlicher Ereignisse |
| Ideenkästen | Bildungsplan |

Abb. (66): Theo Busses Hilfsmittel für seine Planung

Dieses Planungsnetz ist aber kein feststehendes System, keine Vorschrift, sondern wird immer wieder erweitert, verworfen und erneuert. Theo Busse legt Wert auf die Feststellung, daß alles in Bearbeitung, in Entwicklung ist.

Wie ist Theo Busse zum schülerorientierten Unterricht gekommen?

"Der entscheidende Anstoß war die Unzufriedenheit, daß man immer was aufhören mußte, was grad begonnen hatte zu wirken ... Man strampelt sich da vorne ab, die Schüler dösen, stören, haben die Hausaufgaben nicht, schimpfen rum, sind unzufrieden. Und mittags kommt man heim, klagt beim Essen sein Leid. Die Frau muß sagen: 'Ich versteh's ja. Aber könntest du nicht bitte, da sitzt dein siebenjähriger Sohn, welchen Eindruck soll der von der Schule bekommen.'"

Theo Busse berichtet von der Zeit nach dem Studium: "Da habe ich einen Stoffverteilungsplan gemacht. Das ging so: Welche Fächer hast du denn, Lehrplan aufschlagen und dann das, was da stand, in ein Formular einfüllen. Dann habe ich versucht das umzusetzen. Zwischendrin habe ich mal einen Test gemacht und gemerkt, die können's ja gar nicht. Also Wiederholung und die nächste Woche nochmal. Bis Weihnachten war ich gerade halb so weit wie mein Plan. Und dann kam das Problem, daß man ja ins Wochenbuch reinschreiben mußte, was man gemacht hatte. Da hat man natürlich geschwindelt und alles getan, damit das Wochenbuch mit dem Stoffverteilungsplan übereinstimmt. Hätte ich die Wahrheit geschrieben, hätte der Schulrat doch feststellen können, daß ich erst in der 10. Woche gemacht habe, was in der 8. Woche geplant war. Dann hätte es passieren können, daß er sagt: 'Was ist denn bei Ihnen eigentlich los? Da stimmt doch was nicht! Sie müßten doch bei den Römern sein und sind noch bei der Steinzeit. Was haben Sie denn die ganze Zeit gemacht?' Das waren natürlich Unsicherheiten, die mich zu Anfang begleitet haben. Ich war ja von meiner Sozialisation her ein treuer Beamter. Also einmal die Unmöglichkeit, die geplanten Themen einzuhalten

und dann die Sinnlosigkeit vieler Themen selbst." Die Aufgabe, den Lehrplan einzuhalten, stand im Vordergrund. Nach mehreren Jahren kam Theo Busse schließlich auf die Idee "sinnloses Zeug einfach wegzulassen und so Stoffplan und Wochenbuch in Einklang zu bringen."

"Ziemlich bald habe ich aber die Erfahrung gemacht, daß es nichts bringt, jedes Kind gleich zu berieseln." Theo Busse fing an zu differenzieren. Stoffverteilungsplan und Wochenbuch spiegelten nun nur noch das wider, was die Besten jeweils erarbeitet hatten. Die anderen Gruppen bekamen leichtere Aufgaben.

Den Anstoß zu selbstbewußterer und zugleich schülerorientierterer Arbeit bekam Busse erst auf einem FREINET-Seminar. Viel Fortbildung, ein liberaler, freundlich gesinnter Schulleiter, ein festes Klassenzimmer, das er zu einem Lernraum ausgestalten konnte, einen Hausmeister und eine Putzfrau an der Schule, die Veränderungen duldeten und ein Kollegium, das Busses Wandlungsprozeß zunächst zwar kritisch beäugte, ihn aber nie völlig in die "Streberrolle" abdrückte, halfen ihm schließlich, seinen bewußt an der individuellen Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientierten Stil zu entwickeln.

Für Theo Busse ging die Veränderung seines Unterrichts mit einem bewußtseinsbildenden Prozeß einher, der auch sein Weltbild veränderte. Heute tritt er auch politisch für eine bessere Welt ein. "Ich bin trotz negativer gesellschaftlicher Grundstimmung hoffnungsvoll, daß es immer mehr Möglichkeiten geben wird, wie auch Sonderschüler ihr Leben sinnvoller gestalten können. Dazu muß aber die Lebensbedeutsamkeit der Schule zunehmen. Und das setzt voraus, daß in den Politikerköpfen die Überlegung Raum greift, daß alle Menschen auf der Welt diese Welt gemeinsam gestalten müssen, damit wir überleben."

Was bringt der neue Bildungsplan?

Der neue Bildungsplan bringt vor allem etwas für die Zusammenarbeit im Kollegium. "Ich kann auf die Kollegen zugehen, wenn ich den Plan für die siebte Klasse, den Jahresplan, mache und sie fragen, ob sie Materialien zu einzelnen Themen haben. Auch die Fachlehrer frage ich. Mir ist allerdings bewußt, daß ihr Deputat noch weniger Luft für Zusammenarbeit läßt. Ein Oberstufenkollege der Schule hat bereits Interesse an gemeinsamer Vorbereitung angemeldet. Wenn ich im September meinen Jahresplan konkretisiere, also daraus den Stoffverteilungsplan mache, wollen wir uns zusammensetzen, weil er wissen möchte, wie ich plane. Und so bauen wir Stück für Stück Zusammenarbeit im Kollegium auf. In der Unterstufe und der Mittelstufe passiert da schon unheimlich viel Teamarbeit in der Vorbereitung. Vielleicht wäre das ohne den Lehrplan nicht so rasch gegangen."

6.3.2. Hanna Meusel: Die Jugendlichen sollen ja irgendwie in der Gesellschaft Fuß fassen

Hanna Meusel, eine relativ junge Lehrerin, stellt dar, wie sie beginnt, mit den Anforderungen des neuen Bildungsplanes zu experimentieren.

Hanna Meusel ist eine der jüngeren Gesprächspartnerinnen. Ich lernte sie auf Empfehlung eines Kollegen kennen. Allerdings hatte ich keine Gelegenheit, das Klassenzimmer zu sehen, denn wir trafen uns abends als ihre kleine Tochter schon im Bett war, bei Frau

Meusel zuhause. Seit ihr Ehemann eine Führungsposition in einem großen Sindelfinger Unternehmen angenommen hat, muß Frau Meusel sich wochentags alleine um die Kleine kümmern. Denn vor 21 Uhr kommt ihr Partner selten nach Hause. "Früher hat mein Mann immer ganz viel mitgeholfen. Jetzt haben wir eben umgeplant". Tagsüber kommt eine Kinderfrau ins Haus, die ganztags beschäftigt ist und auch den Haushalt versorgt. Wenn sie nachmittags frei hat, kümmert sich Hanna Meusel selbst um ihre Tochter. "Man darf die Kinderbetreuung nicht so knapp bemessen. Sonst kann man sich nachmittags an nichts mehr beteiligen."

"Die Zusammenarbeit mit Kollegen ist mir ganz wichtig"

Hanna Meusel unterrichtet eine siebte Klasse an einer großen Sonderschule. Das hat den Vorteil, daß es Parallelklassen gibt. "Wir Parallelklassenlehrer machen unseren Stoffverteilungsplan zusammen und sprechen jede Woche unsere aktuelle Planung ab. Trotzdem ist natürlich jeder mit seiner Klasse woanders. Aber wir können Arbeitsblätter und Erfahrungen austauschen. Die Materialbeschaffung machen wir arbeitsteilig. Wenn sich einer für eine bestimmte Arbeit besser fühlt, dann übernimmt er diese. Ich finde das sehr effektiv. Und man bekommt sehr viele Anregungen". Hanna Meusel ist es gewohnt, mit anderen zu kooperieren. "Alleine vor mich hinwurschteln kann ich mir gar nicht vorstellen".

"Das wichtigste ist, daß die Beziehungsebene stimmt"

Nicht nur mit den Kollegen und Kolleginnen klappt die Zusammenarbeit gut. Frau Meusel möchte auch zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern eine gute Beziehung. "Das ist für mich ganz wichtig. Es ist das A und O, denn sonst läuft der Unterricht ja gar nicht. Wenn wir uns nicht verstehen würden, dann würden wir uns ja gegenseitig zerfleischen".

"Das Problem ist, daß die meisten unbedingt den Hauptschulabschluß haben wollen"

Bereits bei der gemeinsamen Erstellung des Stoffverteilungsplans sprechen die kooperierenden Lehrerinnen und Lehrer über den Leistungsstand der Klassen und einzelner Schülerinnen und Schüler, damit sie für die Planung ein mittleres Niveau vorsehen können. "Das Problem ist, daß die meisten Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluß machen wollen, weil sie glauben, das nutzt ihnen etwas für die Berufswahl. Da mußten wir schon frühzeitig Themen berücksichtigen, die für die Schüler eigentlich völlig unsinnig waren. Aber die Eltern standen dahinter und wollten, daß ihre Kinder die Schulfremdenprüfung machen. Wir waren uns ständig im Zweifel, ob das für die Schüler überhaupt einen Sinn bringt. Für ein Kind, das sich in seinem Alltag noch gar nicht richtig zurechtfindet, ist der Vergleich von Plan- und Marktwirtschaft etwas so Entferntes, das kann man sich gar nicht vorstellen.

Als ich gesehen habe, die wollen wirklich unbedingt den Hauptschulabschluß, da habe ich denen das antrainiert, unentwegt Istzustände überprüft, stundenlang differenziert vorbereitet, ständig Arbeiten geschrieben, um zu sehen, wo steht der einzelne, was fehlt dem einen, was fehlt dem anderen. Es ging nur so. Die Klasse war auch nicht so gut, daß die das nebenbei geschafft hätten. Die brauchten unheimlich viel Zeit, zusätzliche Stunden, Nachmittage über Nachmittage. Und schließlich konnten sie nicht mehr, sie wollten, aber sie konnten nicht. Da mußte ich sie durchzwingen. Weil ich wußte, wenn sie bestimmte

Themen nicht können, dann war alles bisherige umsonst und sie bestehen die Prüfung nicht. Es war eine schreckliche Zeit für uns alle.

Einer hat bei einem Maler Praktikum gemacht. Der hatte seinen Lehrvertrag bereits sicher. Aber trotzdem glaubten sie nicht, daß derjenige, der einen sehr guten Sonderschulabschluß hat, genauso gut eine Lehrstelle findet wie einer mit Schulfremdenprüfung. Und es bleiben so oder so einige übrig, die noch nicht berufsreif sind und in die Berufsbildungswerke kommen. Es liegt auch daran, wie der Lehrstellenmarkt gerade ist. Diese Art der Arbeit dominierte das ganze neunte Schuljahr."

Aber mit Rückschulungen in die Hauptschule hat Hanna Meusel auch schlechte Erfahrungen gemacht. "Bei uns darf ja jeder in die Hauptschule, der es gerne möchte. Da bleibt er dann erstmal ein halbes Jahr zur Probe. Meistens behält die Hauptschule ihn dann auch. Aber später stellen wir dann fest, sie haben den Jugendlichen nach der achten Klasse ohne Abschluß entlassen, weil er genügend Schulbesuchsjahre hatte. Dann hat ihm die ganze Rückschulung nichts genutzt".

"Die Schüler sollen in der Gesellschaft Fuß fassen können"

Für Hanna Meusel ist es ein ganz wichtiges Ziel, daß die Schüler später irgendwo Fuß fassen können. "Der Ruf der Sonderschule für Lernbehinderte in der Bevölkerung ist schlecht. Die Leute denken, die Schüler seien dumm und aggressiv. Darüber sprechen wir auch, damit sich die Schüler mit dem Bild auseinandersetzen und sich entsprechend drauf einstellen können. Sie müssen ja trotzdem ihren Standpunkt finden. Wenn einer dick ist, dann muß er eben auch wissen, er ist dick. Dann kann er auch etwas dagegen tun. Und die Schüler müssen eben auch wissen, daß sie Lernschwierigkeiten haben, jeder auf etwas andere Weise. Nur wenn sie das wissen, können sie sich auch Hilfe holen. Später in der Berufsschule zum Beispiel, da brauchen sie alle Nachhilfe. Das müssen sie vorher wissen. Sie müssen sich auch ständig als Person beobachten und einordnen können. Der Betrieb verlangt, daß sie sich einordnen können. Manche haben Verhaltensprobleme. Dann müssen sie Strategien lernen, irgendwie damit umzugehen, daß die anderen nicht so stark beeinträchtigt werden."

"Man muß sehr genau prüfen, ob man die Interessen der Schülerinnen und Schüler wirklich kennt"

Jetzt hat Hanna Meusel eine siebte Klasse. Da ist es einfacher, die Schülerinnen und Schüler auch direkt bei den einzelnen Themen mitreden zu lassen. "Ehe ein neues Thema anfängt, kündige ich es der Klasse an. Dann holen einige interessierte Schüler in der Bibliothek Bücher dazu. Wir schauen uns die Bücher dann in der Klasse an. Die Schüler entscheiden sich für bestimmte Aspekte. Dann lasse ich die Schüler erstmal aufschreiben, was sie überhaupt schon dazu wissen. Da sieht man dann wie das Niveau ist und kann sich besser vorbereiten. Meistens zeigt sich ein unheimlicher Wissensunterschied. Man irrt sich da oft, vor allem darin, wie die Inhalte gekoppelt werden. Und solche Unterschiede kann man selbst dann feststellen, wenn man die Klasse, nachdem das Thema beendet ist, nochmal aufschreiben läßt, was sie an dem Thema interessant fanden. Es ist sehr unterschiedlich, was für die einzelnen daran wichtig war."

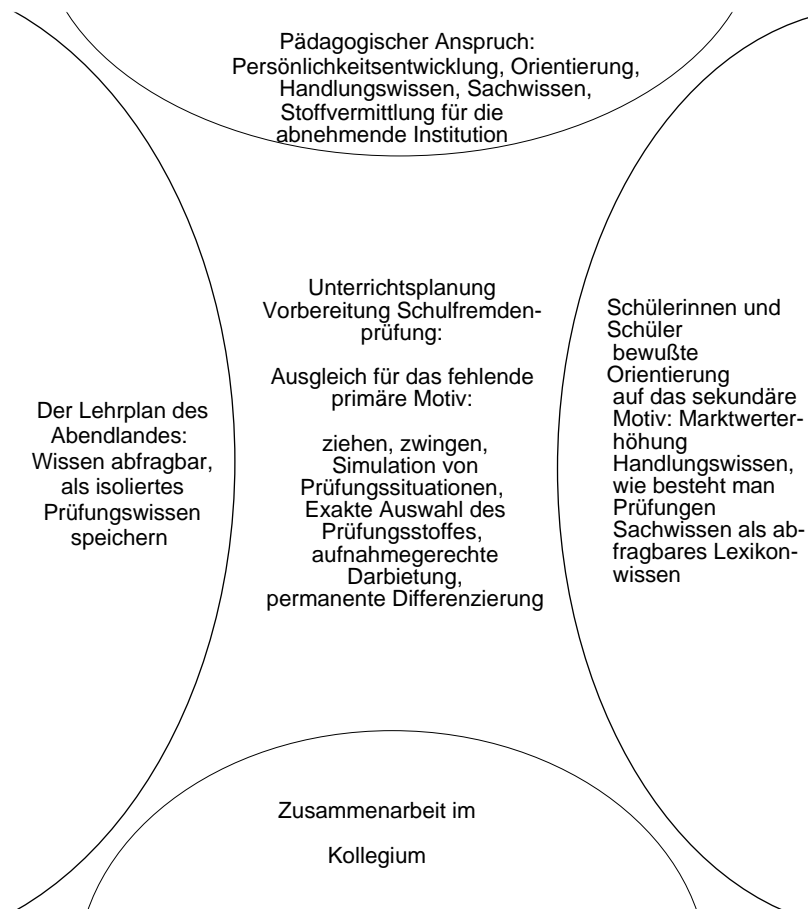


Abb. (67): Hanna Meusels Strategien, wenn die Schülerinnen und Schüler unbedingt die Schulfremdenprüfung machen wollen

Nicht alles paßt in den themenzentrierten Unterricht.

Mathematik wird nach wie vor als Lehrgang unterrichtet. "Für die Planung haben wir im Team den alten Siebtklassenlehrplan dazugenommen. Da haben wir Bruchrechnen ja schonmal gemacht. Was damals gut geklappt hat, haben wir übernommen. Erstmal Blätter in gleiche Teile teilen. Da habe ich den Schülern wenig Hilfe gegeben. Das haben sie selbst rausgekriegt. Später haben wir die Teile ins Heft geklebt und die Brüche dazu geschrieben. Wenn die meisten das können, dann geht's an die Addition von Brüchen. Jetzt wird differenziert. Wer noch nicht so weit ist, muß noch weitere Aufgabaufgaben machen".

Nur wenn es sich anbietet, wird auch Mathematik mit in den themenzentrierten Unterricht einbezogen. "In Mathematik muß das Wissen doch irgendwie aufeinander aufbauen. Ich weiß zwar nicht, ob Bruchrechnen für die Schüler lebensbedeutsam ist, glaub' ich eigentlich weniger. Aber für die nachfolgende Berufsschule brauchen sie es halt, genauso das Prozentrechnen und die Verbindung von Brüchen und Dezimalzahlen. Und ich denke, daß auch von dieser Klasse wieder ein großer Teil die Schulfremdenprüfung machen will. Ich möchte eigentlich nicht an ihrer Person vorbei unterrichten, aber es gibt bestimmte Dinge im Leben, die brauchen sie eben, wenn sie nachher was anderes machen wollen, was ihnen Spaß macht".

"Deutsch kommt ja ständig vor. Wir sind ständig am Diskutieren. Meistens wird in den Themen arbeitsteilig in Gruppen vorgegangen. Und von jeder Gruppenarbeit werden Ergebnisplakate angefertigt. Die müssen fehlerfrei sein, damit sie aufgehängt werden können. Dann mache ich etwas, damit sich die Gruppen um die fremden Ergebnisse kümmern müssen. Zum Beispiel schreibe ich Fragen an die Tafel, die man nur beantworten kann, wenn man die Plakate der anderen auch studiert hat. Schließlich werden die Antworten auf die Fragen vorgestellt und die anderen korrigieren es. Da kommt alles vor: Rechtschreiben, Texte verfassen und Lesen. Das einzige was im Moment ein bißchen zu kurz kommt ist Regellernen. Ich habe das Gefühl, daß ich dauernd Deutsch mache. Aber nicht mehr die Regeln separat. Wenn ich aber das Gefühl hätte, es reicht so nicht, dann würde ich mal wieder eine Regellernstunde einschieben". Auch bevor der neue Bildungsplan aufgelegt wurde, hat Frau Meusel schon fächerübergreifend unterrichtet und sich bezüglich der Zeiteinteilung an den Bedürfnissen der Schüler orientiert und nicht nach dem Fünfundvierzigminutentakt.

"Die Schule ist doch ein Großteil meines Lebens - also muß ich mich doch damit auseinandersetzen"

Als besondere Herausforderung hat es Frau Meusel angesehen, trotz des Kindes weiterzuarbeiten. "Da mußte ich natürlich meine Vorbereitungsarbeit straffen. Das hat mich auf die Idee gebracht, mehr die Schüler selbst machen zu lassen. Ich muß ja morgens früh aufstehen, weil ich noch mit meiner Tochter frühstücken will, ehe dann die Kinderfrau kommt. Und nachmittags, wenn mal kein schulischer Termin ist, dann möchte ich mit ihr spielen. Selbst wenn ich sie dann sehr früh ins Bett bringe, bleiben mir nur noch zwei Stunden Arbeitszeit bis dann mein Mann heimkommt. Da muß die ganze tägliche Vorbereitung gemacht werden."

Am Wochenende arbeitet Frau Meusel dann den Wochenplan mit vielen Arbeitsmitteln schon im voraus aus. Sie nimmt immer das Material für die ganze Woche mit in die Schule, falls die Schüler einen anderen als den geplanten Weg einschlagen wollen. Was sich ebenfalls geändert hat, ist die Vorgehensweise im Unterricht. Während Frau Meusel früher großen Wert auf schöne Plakate im Klassenzimmer legte und stundenlang die Plakate den Schülern vorgemalt hat, wird heute das aufgehängt, was die Schülerinnen und Schüler in der eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema produzieren. Und das müssen sie dann auch vor der Klasse erläutern und begründen, warum sie gerade zu diesem Ergebnis gekommen sind. Frau Meusel besorgt auch nicht mehr sämtliche Materialien. Vieles übernehmen die Schüler selbst. Auch die einzelnen Lernschritte sind nicht mehr so detailliert mit allerlei differenzierten Arbeitsblättern vorgeplant. "Ich habe dann sogar die Erfahrung gemacht, daß die Schüler mehr lernen, wenn sie sich selbst um Material kümmern und sich überlegen müssen, wie sie eine bestimmte Projektaufgabe lösen wollen. Die Plakate sind jetzt zwar graphisch nicht mehr so perfekt, aber es sind die Arbeitsergebnisse der Schüler und nicht der Lehrerin".

Den Anforderungen des neuen Bildungsplans will sie sich allerdings nur langsam nähern. "Ich möchte mir da jetzt nichts anlesen, sondern mich mal so vortasten, mal selbst probieren. Insofern ist freie Arbeit jetzt erstmal ein fernes Lernziel für mich. Im Moment arbeite ich vor allem daran, von den Fächern zu einem themenzentrierten Unterricht zu kommen. Wenn wir dann zum Beispiel das Thema gesunde Ernährung machen, dann reicht es nicht, das einfach nur durchzunehmen. Dann muß ich ihnen auch immer wieder sagen, schreibt euch auf, was ihr unter gesunder Ernährung versteht, überlegt es euch so genau, daß ihr es aufschreiben könnt. Begründet, was ihr da aufgeschrieben habt. Und so weiter".

Frau Meusel hat vor allem gelernt, daß es hohe Lerneffekte bringt, wenn man sich mit den Jugendlichen intensiv auseinandersetzt. Freie Arbeit hat da momentan gar keinen Platz.

Denn in den ersten beiden Stunden wird intensiv Wissen vermittelt, danach findet die projektartig aufgebaute themenzentrierte Arbeit statt und in der letzten Stunde arbeitet jeder daran, Angefangenes fertigzustellen.

"Unterrichten habe ich nicht an der Hochschule gelernt"

"Im Grund- und Hauptschullehrerstudium haben wir eigentlich nicht gelernt, wie man Unterricht vorbereitet. Vielleicht ein bißchen im Praktikum. Das erste Studium war eigentlich zu theoretisch. Danach hatte ich das Gefühl, ich werde da so richtig ins kalte Wasser geworfen. Ich habe sofort eine Klasse bekommen, ohne Referendariat. Und hatte an der Hauptschule auch niemanden, mit dem ich zusammenarbeiten konnte. Jeden Tag habe ich für jede Stunde so eine Tabelle geschrieben, Ziele, Medien, Verlauf und so". Bereits nach relativ kurzer Zeit ließ sich Hanna Meusel an eine Sonderschule versetzen und schloß bald das Aufbaustudium Sonderpädagogik an.

"Das Sonderpädagogikstudium hat mir sehr gut gefallen. Wir haben immer in Gruppen zusammen gearbeitet. Da konnte ich dann schon auf meine Unterrichtserfahrung zurückgreifen. Jetzt durfte es auch ruhig theoretisch sein, denn man konnte das dann ja immer an der eigenen Erfahrung etwas relativieren."

Positive Rahmenbedingungen sind sehr hilfreich.

An Frau Meusels Schule gibt es alles, was eine engagierte Lehrerin an Material und Räumlichkeiten benötigt. Der Schulleiter pflegt einen kollegialen Führungsstil und delegiert viel Verantwortung an die Lehrkräfte. Zudem unterstützt er es, wenn sich Lehrergruppen für ihre Arbeit zusammenschließen, indem der Stundenplan und die Raumvergabe darauf Rücksicht nimmt.

"Für die Umsetzung des neuen Bildungsplans fehlt es aber noch an Fortbildungsangeboten. Es kam schon vor, daß sehr interessierte Kolleginnen aus unserer Schule abgelehnt wurden, obwohl unser Rektor alle Hebel in Bewegung gesetzt hatte. Da wird immer gesagt, die Lehrer wollen nichts tun. Und zur Fortbildung werden sie nicht zugelassen".

6.3.3. Rosemarie Munz: "Mein Unterricht ist nicht für mich oder irgendeine Institution, sondern es ist Unterricht für die Schülerinnen und Schüler"

| |
|--|
| Rosemarie Munz, erfahrene Oberstufenlehrerin, sieht den neuen Bildungsplan skeptisch, zumal sie ihren eigenen Stil schülerorientierter Arbeit hat. |
|--|

Rosemarie Munz war mir durch eine Kollegin als schülerorientiert arbeitende sehr erfahrene Oberstufenlehrerin empfohlen worden. Wir trafen uns in ihrer Schule inmitten einer nordbadischen großen Stadt. "Unser Einzugsgebiet ist größtenteils problematisch, 60-70 Prozent Ausländer, Unterschicht, teilweise auch Milieu."

Der Werdegang

Seit mehr als 25 Jahren arbeitet Frau Munz als Lehrerin, die überwiegende Zeit in ihrer jetzigen Schule und fast immer in der Oberstufe, mal Vollzeit mal Teilzeit, mal wegen der Kinder beurlaubt. Zur Zeit des Interviews war sie Klassenlehrerin der 8. Klasse und unterrichtete dort mit vollem Lehrauftrag fast alle Fächer. Den naturwissenschaftlichen Bereich gibt sie allerdings gerne an Fachlehrkräfte ab. "Ich profitiere heute noch von meiner Unterrichtserfahrung in einer Heimschule für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche. Durch die psychologische Betreuung im Team habe ich gelernt, in explosiven Situationen ruhig zu bleiben. Ich überdenke viel mehr als andere das Verhalten der Schüler und mein eigenes."

"Die Berufsschule interessiert unser Lehrplan nicht"

Frau Munz plant ihren Unterricht so, wie er im Idealfall laufen könnte. Dabei hat sie vor allem zwei Orientierungen: Was verlangen die Institutionen nach der Schulzeit von den Schülerinnen und Schülern? Und was interessiert die Jugendlichen heute? "Bei uns übernimmt man eine Klasse im siebten Schuljahr und führt sie bis zur Schulentlassung. Also weiß ich ganz genau, was meine Schülerinnen und Schüler bis Klasse neun gelernt haben müssen. Einige gehen in die Berufsschule, andere in berufsvorbereitende Einrichtungen und zwei, drei oder vier Schüler wollen die Schulfremdenprüfung machen. Und keine dieser Einrichtungen interessiert unser neuer Lehrplan. Für die zählt weiterhin knallhart Wissen in Geschichte, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre und so weiter ... Ich fürchte, wenn ich mich nur an das halte, was im Lehrplan drinsteht, dann habe ich tatsächlich zu wenig getan. Das Füllen ist meine Aufgabe."

Was interessiert die Jugendlichen?

"Früher hielt ich Lehrpläne für viel verbindlicher. Besonders nach der Einführung des alten Lehrplans 1980 fühlte ich mich stark eingeengt. Da standen verbindliche Inhalte drin, die waren mir selbst nicht bekannt. Schließlich habe ich einen der Lehrplanmacher gefragt, was das bedeutet, doch der wußte es auch nicht. Und in Klasse sechs sollte in Musik Penderecki durchgenommen werden. Nein. Da habe ich mir gedacht, was nicht mal ein gut gebildeter Erwachsener weiß, das muß ich meinen Schülern auch nicht antun. Wenn sie Rap oder Heavy Metal interessiert, dann fange ich damit an und kann von da aus einen Weg bahnen zu tiefergehenden Interessen."

Nicht bei allen Themen und Lerninhalten ist Rosemarie Munz sich schon zuhause im Klaren, wie sie die Interessen der Schülerinnen und Schüler ansprechen kann. Dann moderiert sie ein Klassengespräch zum Thema und strukturiert das Ergebnis an der Tafel.

"Beim Thema Energie zum Beispiel. Da wollte ich Erdöl durchnehmen. Zunächst stellt sich die Frage: Was wissen die Schülerinnen und Schüler schon? Da sind viele, die eine Menge Wissen haben. Sie wissen, das Öl kommt von Saudi-Arabien, Kuwait, sie wissen, da war der Golfkrieg. Sie hatten auch Ideen, wie das Öl transportiert wird. Daß das Wort Pipeline damit was zu tun hat, war auch klar. Aber was eine Pipeline ist, das wußten sie nicht. Das hat sie interessiert. Wie ein Tanker fahren muß, um vom Persischen Golf nach Wilhelmshaven zu kommen, das wußten sie auch. Aber dann haben sie gesagt, wir wollen ausrechnen, wie lange der braucht. Eine Aufgabe, zu der ich gesagt hätte, das biete ich überhaupt nicht an."

Am Abend wird aktuell vorbereitet.

Die kurzfristige Vorbereitung spielt für Frau Munz eine ganz wichtige Rolle. Denn nur so kann sie die vielfältigen Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen und entsprechende Arbeitshilfen vorbereiten. "Die Arbeit muß dann ohne Verzögerung differenziert geschehen, denn das Niveau der Klasse ist sehr inhomogen."

Am Abend, wenn die Familie versorgt ist und keine Freunde und Verwandte mehr anrufen, dann beginnt die Vorbereitungszeit: "Da habe ich dann wirklich meine Ruhe und kann mich ungestört an meinen Schreibtisch zurückziehen." Dieser täglichen Vorbereitung geht eine langfristige Materialsammlung und ein grober Stoffverteilungsplan voraus. "Ich gehöre zu den Jägern und Sammlern, ich sammle erst einmal und wenn ich dann weiß, es ist dieses Thema, dann suche ich, was ich dazu alles habe ... Was davon läßt sich verwenden? Wie läßt es sich verwenden? Kannst Du daraus ein Arbeitsblatt machen? Oder kannst Du das kopieren, wie es ist und als Informationsmaterial im Ordner in die Klasse stellen?"

Was bietet der neue Bildungsplan?

"Der neue Bildungsplan spricht zum Beispiel Freies Arbeiten" als neue Methode an. Ich finde gut, daß das jetzt verankert ist. Früher hat man das mit schlechtem Gewissen gemacht ... Es gibt auch neue Inhalte, Umgang mit dem Computer zum Beispiel. Aber ich komme immer wieder sehr schnell an den Punkt, wo ich sage, der tollste Plan nutzt überhaupt nichts, wenn das, was da drin steht, aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen überhaupt nicht machbar ist. Es gibt an der ganzen Schule drei alte Computer. Das Material für die freie Arbeit stellen die Lehrer selbst her, weil kein Geld da ist. Ich habe eine Stereoanlage für's Klassenzimmer mitgebracht, weil man nicht arbeiten kann, wenn man immer dem einzigen Kassettenrecorder an der Schule hinterherrennen muß." Auch alle Vorbereitungsunterlagen hat Rosemarie Munz privat angeschafft. Mit dem, was der Schule gehört, wäre keine geeignete Vorbereitung möglich. "Wir haben den Schulrat gefragt, was da gemacht wird. Doch der hat geantwortet: Das ist Sache der Stadt. So wußten wir, daß sich an der Ausstattung nichts verbessern wird."

Am Nachmittag wird das Klassenzimmer von außerschulischen Vereinen benutzt. "Da kommen Kinder. Es ist klar, daß die nichts unangefaßt rumliegen lassen können. Aber ich kann auch nicht jedesmal alles wegräumen. Das ist eine schwierige Rahmenbedingung besonders für freie Arbeit."

Der Unterricht wird oft durch äußere Anlässe gestört

"Vor allem der Pausenhof ist viel zu klein für so viele Schülerinnen und Schüler. Da haben wir nach der großen Pause oft aufgestaute Aggressionen, die erst geregelt werden müssen, ehe wieder gelernt werden kann." Besonders in den Wintermonaten fallen häufig Kolleginnen und Kollegen wegen Krankheit aus. "Da habe ich mir gestern Gedanken gemacht, wie der Unterricht weitergehen könnte und alles mögliche vorbereitet und dann komme ich heute früh Viertel vor Acht - Pustekuchen! Da heißt es: Nehmen Sie heute die Klasse Neun dazu, Krankheitsvertretung. Das gibt natürlich massive Störungen. Da ist sicher ein schöner Junge dabei und schon können meine Mädchen nicht mehr aufpassen und umgekehrt. Diese Krankheitsfälle sind einfach eine Größe, mit der man rechnen muß. Es gibt trotzdem keine Krankheitsstellvertreter im Lernbehindertenbereich." Frau Munz rechnet selbst damit. Sie hält sich für die Beschäftigung der ungebetenen Gäste allerlei Material vor.

"Ähnlich ist es beim Testen. Da fällt dann schlichtweg immer mal wieder Unterricht ganz aus, damit es überhaupt zu schaffen ist. Wir haben vier bis fünf Fälle pro Lehrkraft und

keine Ermäßigung. Früher wußte man, das geht so im März, April los. Aber seit die Schülerzahlen wieder steigen, melden die Grundschulen schon ab Herbst."

Kann unter diesen Umständen der Neue Bildungsplan überhaupt umgesetzt werden?

Frau Munz ist sich gar nicht sicher, ob der Lehrplan von der Regierung überhaupt ernstgemeint war. "Ich bin mir da in Baden-Württemberg nicht ganz sicher, ob die Entscheidung für diesen Lehrplan nicht eine politische Entscheidung war, um Integration nicht einführen zu müssen, so wie die Kooperation. Die war ja auch so eine Art Alibi, damit man sagen kann: Was brauchen wir Integration. Wir arbeiten doch auch so ständig zusammen. Vielleicht war der Lehrplan aber auch nur das Denkmal für den Kultusminister. Der wußte ja, daß es mit seiner Amtszeit dem Ende zugeht. Warum hätte der Plan sonst so schnell fertig sein müssen, obwohl die Fachpläne noch so mager sind. Was für Gründe hätte es sonst noch gegeben, ausgerechnet jetzt so einen mageren Plan einzuführen." Daß dies Absicht gewesen sein könnte, hält Frau Munz für ausgeschlossen. "Ein echt baden-württembergischer Plan würde genau vorschreiben, was gemacht werden soll!"

Weitere Indizien für die Unglaubwürdigkeit des Bildungsplans sieht Frau Munz in dessen Einführung. "Wir hatten den neuen Bildungsplan noch lange nicht, da wurden wir aufgefordert, kundzutun, welcher Bereich daraus uns interessiert, damit wir zu einer entsprechenden Fortbildung eingeladen werden konnten. Aber als es die Fortbildung dann gab, hatte das mit dem, was ich angegeben hatte, überhaupt nichts zu tun. Da waren ganz viele Kolleginnen und Kollegen von anderen Schulen. Zwei, drei hatten schon ein Vorabexemplar des Lehrplans. Das hätte ich auch gerne gehabt. Wir bekamen nämlich erst während der Veranstaltung Auszüge daraus, und ich hatte überhaupt keine Zeit, die durchzugucken. Dann haben viele Leute klug darüber referiert, teilweise auch mit Folien. Aber die Beispiele - ich glaube nicht, daß einer das vorher ausprobiert hat. Die waren zu sehr neben den Interessen der Schüler. Und dann sollten wir in Gruppen einfach mal so irgendein Thema aus dem Lehrplan planen. Das war natürlich in meinen Augen nicht sehr sinnvoll, denn ich kann doch nicht einen halben Tag an etwas herumplanen, wenn ich noch nichtmal die Ausgangspunkte der Geschichte kenne. Am Schluß konnte man sagen, ich habe einen Haufen Papier gekriegt, mit dem ich nichts anfangen kann. Das ist erst besser geworden, als ich den Lehrplan dann hatte und mich in den Ferien damit befaßt habe. Dann haben wir uns auch im Kollegium in Diskussionen damit auseinandergesetzt."

Frau Munz kann noch nicht sagen, wie sie mit dem Hauptwiderspruch umgehen wird, den der Lehrplan hervorgerufen hat, nämlich dem Anspruch der abnehmenden Institutionen, Schüler mit hohem fächerbezogenem Wissensstand zu bekommen, und dem Anspruch des Lehrplans auf stärker handelnden, themenzentrierten und weniger fachsystematischen Unterricht. "Ich glaube, es wird darauf hinauslaufen, daß man versucht zu mischen." Die Systematiken des geforderten Wissens behält Frau Munz nach wie vor im Auge und versucht, diese weiterhin mit den Interessen der Lernenden zu verknüpfen. "Nicht der Plan ist entscheidend für den Unterricht, sondern die beste Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler zu fördern."

6.3.4. Zusammenfassende Bewertung der drei Einzelfallbeispiele aus der Oberstufe

Alle drei Lehrkräfte arbeiten schon seit langem an ihrer jeweiligen Schule. Sie kennen ihre Bedingungen, Räumlichkeiten, Material usw. und wissen, daß sie eine Klasse jeweils durch die ganze Oberstufe führen werden, worauf sie zwischenzeitlich spezialisiert sind.

Trotzdem - so zeigen die Darstellungen - sind alle drei mehr oder weniger entwicklungsbereit und bislang noch nicht in Routine erstarrt, obwohl sie vieles routiniert ausführen. Es handelt sich bei allen drei Schulen um große vollausgebaute Sonderschulen. Die beiden ersten sind ausreichend ausgestattet. Rosemarie Munz klagt jedoch über basale Mängel. Die Direktoren werden von allen drei Befragten gelobt. Allerdings liegt Theo Busses Schule in einer kleineren Stadt mit ländlichem Hinterland, während die beiden anderen Schulen ein innerstädtisches Einzugsgebiet haben. Vielleicht liegt es auch daran, daß Theo Busse, der schon mehrere Jahre offenen Unterricht betreibt, keine Probleme sieht, die Schülerinnen und Schüler dennoch gemäß den Erwartungen der abnehmenden Instanz zu qualifizieren. Er kennt die Berufsschullehrer und einige infrage kommende Lehrbetriebe. Allerdings ist auch für ihn klar, daß zumindest Mathematik weiterhin in erster Linie lehrgangsmäßig und nur, wenn es paßt, themenspezifisch gelernt werden kann.

Hanna Meusel und Rosemarie Munz, die noch dabei sind, mit dem neuen Bildungsplan zu experimentieren, sehen gerade darin ein Problem, daß die Erwartung der Schülerinnen und Schüler selbst, aber auch die der berufsbildenden Instanzen mit dem neuen Bildungsplan nicht vereinbar sind. Hanna Meusel spricht dies zwar nicht direkt aus, aber ihr dominierendes Thema im Interview ist der unauflösbare Widerspruch zwischen dem Anspruch subjektorientierten Unterrichts - den sie mit dem Lehrplan konform sieht - und den Forderungen nach abprüfbarem Wissen für die Schulfremdenprüfung Hauptschulabschluß. Schließlich gilt der Hauptschulabschluß gesellschaftlich als Minimalvoraussetzung für eine Lehre. Beide würden wegen der Lehrplanvorschrift nicht darauf verzichten, ihre Schülerinnen und Schüler so zu qualifizieren, daß sie in der nachfolgenden berufsbildenden Schule Fuß fassen können.

Das ausgefeilte schriftliche Vorbereitungssystem, das Theo Busse in das Gespräch eingebracht hat, könnte für die beiden anderen kein Vorbild sein. Es ist lediglich im Rahmen des Wochenplan- bzw. Tagesplanunterrichts, den Busse betreibt, sinnvoll. Außerdem garantiert es auch keine höhere Schülerbeteiligung an der Planung als die Vorgehensweise der beiden Lehrerinnen. Betrachtet man den Wochenplan näher, so gibt dieser Themen und Teilthemen bereits vor. Busse erläutert auch, daß er Gruppen oder einzelnen Aufgaben zuweist, so daß die Themen arbeitsteilig entwickelt werden. Anders wäre das beispielhafte Wochenprogramm auch gar nicht zu schaffen. Offen ist für die Schülerinnen und Schüler demnach vor allem die zeitliche Verteilung der zu bewältigenden Aufgaben, wobei Busses Kontrolle Nachlässigkeiten Grenzen setzt. Es wird deutlich, daß trotz dieser Offenheit in der Einteilung, Theo Busse bestimmt, was im Unterricht abläuft. Allerdings ist er sich sicher, daß sein Unterricht dem neuen Bildungsplan voraus war. Dieser gibt ihm aber die Möglichkeit, seine Vorgehensweise anderen Kolleginnen und Kollegen nahezubringen.

Hanna Meusels Rolle ist eine etwas andere. Ihr geht es vor allem darum, den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen. Eindrucksvoll erzählt sie, wie sich kurzfristiges Durchhaltevermögen und langfristige Interessen widersprechen können. Sie scheint vor allem Wert darauf zu legen, daß den Schülerinnen und Schülern bewußt wird, was sie lernen und wofür sie das lernen. Die Entscheidung ihrer Klasse oder einer Gruppe für einen Lerninhalt ist durch die Art der Vorbereitung wesentlich bewußter. Hanna Meusels Auseinandersetzung mit den Schülerinnen erschien mir unmittelbarer. Dazu paßt auch, daß sie nur zögerlich daran geht, für sie neue methodische Impulse des Bildungsplans aufzugreifen. Es gehört zu ihrem Unterrichtssystem, daß die Klasse sich mit den Arbeiten einzelner und von Gruppen auseinandersetzt und umgekehrt die einzelnen ihre Entscheidungen, Vorgehensweisen und Ergebnisse vor der Klasse begründen. Freie Arbeit im Sinne von weniger reflektierter Einzelarbeit wäre in diesem Gesamtkonzept und im Hinblick auf später beruflich notwendige Teamfähigkeit ein Rückschritt.

Rosemarie Munz steht Lehrplänen kritisch gegenüber. Sie bezweifelt die Kompetenz der Lehrplanmacher und -multiplikatoren wohlbegründet. Daß jemand ernsthaft auf ausgearbeitete Fachpläne verzichtet, glaubt sie nicht. Die Glaubwürdigkeit der Lehrplan

einführenden Instanz stellt sie wegen der aufgetretenen Widersprüche während der Einführungsphase infrage. Sie nimmt den Lehrplan als Politikum statt als ernstzunehmende Richtschnur wahr. Er paßt weder zu ihren Arbeitsbedingungen noch zu den Vorstellungen, die sie von ihrem Dienstherrn hat. Und als Themenvorgabe für ihren Unterricht müsse er sich erst noch bewähren.

Die Zweifel der Oberstufenlehrerinnen am Sinn des neuen Bildungsplans sind unübersehbar. Entscheidend ist, daß sie sich mit der Frage, was nützt den Schülerinnen und Schülern, intensiv auseinandersetzen und ihre Arbeit an den Jugendlichen orientieren.

6.4. Zusammenfassung: Unterschiedliche subjektive Sichtweisen, wie die Unterrichtsarbeit weiterentwickelt werden kann

Die Einzelfalldarstellungen haben die Hintergründe der Planung von Veränderung wieder mit den Vorhaben der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in Verbindung gebracht. Daß sich unter den Befragten keine einzige Frau finden ließ, die von sich behaupten würde, sie sei dem neuen Lehrplan um Jahre voraus, mag damit zusammenhängen, daß Frauen sich anders darstellen als Männer³²³. Die Vermutung liegt außerdem nahe, daß Frauen sich weniger als Männer an Vorgaben gebunden fühlen, weil sie weniger stark karriereorientiert sind³²⁴. In unterschiedlicher Weise ergreifen die Lehrerinnen und Lehrer die Gestaltungsmöglichkeiten, die sich ihnen aufgrund der jeweiligen Arbeitsbedingungen und ihrer eigenen Vorerfahrung auftun. Auch im zweiten Möglichkeitsraum wird verändert.

In jedem einzelnen Fall konnte gezeigt werden, wie an der Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten gearbeitet wird. Was in der kategorisierten Auswertung an positiven Einflußmöglichkeiten angerissen wird, konnte hier konkretisiert werden. Eines wird deutlich: Alle arbeiten in irgendeiner Form mit anderen Lehrkräften - auch aus der eigenen Schule - zusammen. Ebenfalls alle beteiligen die Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Form an der Gestaltung des Unterrichts und geben ihnen Einflußmöglichkeiten auf die Planung. Insofern zeigen die Einzelfalldarstellungen ein wesentlich hoffnungsvolleres Bild als das Ergebnis der kategorisierten Auswertung. Sie wurden zwar auch unter dem Aspekt ausgewählt, möglichst positive Beispiele darzustellen, aber dennoch darf angenommen werden, daß die Kenntnis der Hintergründe von Vorgehensweisen, diese besser verständlich, plausibler, machen und damit auch positiver erscheinen lassen. Dieser Effekt scheint sich aber auch in Gruppendiskussionen schnell wieder zu verlieren wie das folgende Kapitel zeigt.

³²³ Vgl. Tannen, Deborah (1991): Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden.

³²⁴ Vgl. Brehmer, Ilse (1987): Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf.

7. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Wie argumentieren Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie in einer Arbeitsgruppe über die Erneuerung ihrer Schule diskutieren? Sicherlich hängt das Ergebnis vom jeweiligen Gruppenklima ab, den Gruppennormen und den gemeinschaftlichen Zielen. Von Teams, die zusammen an der Gestaltung ihrer beruflichen Tätigkeit arbeiten, kann einerseits erwartet werden, daß bei kreativen Prozessen synergetische Effekte zum tragen kommen. Andererseits muß aber auch mit Einschränkungen durch einen offenen oder heimlichen Gruppenkonsens gerechnet werden. Trotzdem dürfte die Offenheit, mit der in den hier befragten Gruppen eine Auseinandersetzung mit dem neuen Bildungsplan erfolgte, bislang nirgendwo veröffentlicht worden sein.

Beide Gruppendiskussionen lagen im zweiten Drittel des Erhebungszeitraumes, nachdem die Einführungsveranstaltungen für den neuen Bildungsplan flächendeckend durchgeführt worden waren. Kurz zuvor war ein Organisationserlaß herausgekommen, der personelle Nachteile für große Schulen bringen sollte.

7.1. Wie geht's bei uns weiter? Diskussion mit einem kleinen Kollegium

An der ersten Gruppendiskussion nahmen drei Vollzeitlehrer des Kollegiums einer kleinen Landschule teil. Das alljährliche Versetzungskarussell lief bereits. So war die Klage über die Versetzungspraktiken des Schulamts verständlich, das die Teamsituation einer kleinen Schule nicht berücksichtigt. Seit einiger Zeit wechselte jedes Jahr jemand im Kollegium.

Die Gruppendiskussion rankte sich um folgende Probleme :

- Einerseits lassen sich Zweifel am Sinn der Sonderschule kaum mehr übersehen, weil Umschulungsverfahren immer häufiger am Einspruch der Eltern scheitern. Andererseits herrscht das Gefühl vor, daß eine kritische Sicht der Förderschule nicht erlaubt sei. "Kann man eine Sonderschule angesichts der Integrationsdiskussion überhaupt noch verantworten? Ich habe den Eindruck, man darf nicht einmal den neuen Bildungsplan kritisch hinterfragen. So als betrachte der Staat ihn als den Rettungsanker für die Sonderschule".
- Es wird behauptet in der Sonderschule seien nur noch vernachlässigte Kinder. Deshalb müsse die Sonderschule einen beträchtlichen Teil der Erziehungsarbeit des Elternhauses nachholen. "In die Lernbehindertenschule kommen nur noch solche Kinder, deren Eltern sich nicht gegen die Überweisung gewehrt haben." Die Schüler, welche die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen, seien extrem leistungsschwach, antriebsarm, aber unruhig und litten unter starken Konzentrationsschwächen. "Die Familien schieben immer mehr Erziehungsverantwortung auf die Schule ab". "Freies Arbeiten" sei überhaupt nicht möglich, weil den Schülern grundlegende Voraussetzungen dazu fehlten, wenn sie in die Mittelstufe kommen. "De facto bekomme ich von den Schülern nur dann ein Ergebnis, wenn ich ihnen Aufgaben stelle, die so reduziert sind, daß nur noch eine Antwort möglich ist."
- Mit den neuen zusätzlichen Aufgaben scheinen die Lehrkräfte jedoch überfordert zu sein. "Statt Frühförderung und qualifizierte Ganztagsbetreuung einzurichten, verlangt

der neue Bildungsplan, daß die Entwicklungsförderung in der Schule quasi neben dem normalen Unterricht auffängt, was die Familien nicht leisten".

- Auch in dieser Gruppe wird der Widerspruch zwischen Abnehmerorientierung und pädagogischen Anforderungen thematisiert. "Man kommt dadurch in einen Zwiespalt. Einerseits muß man dafür sorgen, daß die Schüler nach Abschluß der Sonderschule zumindest in der Lage sind, eine reduzierte Werker Ausbildung zu machen, andererseits ist man ständig damit beschäftigt, die versäumte frühere Förderung nachzuholen, um überhaupt die geforderten Grundlagen erarbeiten zu können".
- Die gestiegenen Anforderungen erschöpften sich aber nicht im Pädagogischen. Vielmehr erfordere der fächerübergreifende Unterricht in einer altersgemischten Klasse, daß der Klassenlehrer auf sehr vielen Gebieten Fachmann sein muß. "In Arbeiten wie Materialherstellung oder Entwicklungsförderung kann man sich aber nicht anhand von Büchern einarbeiten. Da sind wir ohne intensive Fortbildung überfordert". Für einige Vorhaben besonders in der Oberstufe benötige dann der Klassenlehrer auch handwerkliche Grundkenntnisse, wenn der Werkunterricht nun in den Gesamtunterricht integriert werden solle.
- Ein weiterer Widerspruch wird in einer Notengebung gesehen, die alle über einen Maßstab beurteilt, obwohl die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich lernen. "Die Notengebung in Ziffernform ist ein Nachteil, denn dann muß ich die Kinder untereinander vergleichen oder an den Lehrplananforderungen messen. Dann erhalten die schwächsten wieder die unpädagogischste Note".
- Schließlich klagen die Lehrkräfte darüber, daß aufgrund der Auslese die Zusammensetzung der Klasse nicht inhomogen genug sei, damit die Schüler voneinander lernen können. Die Lerngruppen an der Schule seien zwar besonders klein, die Leistungsfähigkeit der Schüler aber durchweg gering. "In Klassen mit sieben Schülern ist das Sozialgefüge viel schwieriger als in einer Klasse mit fünfzehn. Wenn aber das Sozialgefüge in Takt wäre, dann könnten die Schüler vieles voneinander lernen".
- Die Arbeitsweise in den Schulen müsse völlig geändert werden, wenn sie effektiver werden soll. "Hauptproblem ist, daß die Kinder über Handeln sehr gut lernen, nicht aber über Sprache. Das vorhandene schulische Material muß aber vorwiegend sprachlich bearbeitet werden".
- Wenn die Schule sozialarbeiterische Aufgaben übernimmt, dann sollten diese nach der Schulentlassung, also gerade in einem Zeitpunkt extremer Umorientierung, nicht plötzlich entfallen. "Nach der Schulzeit muß der Kontakt zur Schule weiter möglich sein. Denn die Schüler erinnern sich, wenn sie die Information brauchen, daß sie hier einmal gelernt haben, wie man ein Formular ausfüllt, wie man sein Gehalt nachrechnet, oder sie brauchen Hilfe während der Berufsausbildung. Dann sollte die Schule weiter als Ansprechpartnerin zur Verfügung stehen".

Die Diskussion machte deutlich, daß der neue Bildungsplan lediglich ein zusätzliches, jedoch kein vorrangiges Problem für dieses Kollegium darstellt. Der alte Lehrplan wurde bereits an die Schülerverhältnisse angepaßt verwendet. Auch fächerübergreifend haben die Lehrer früher schon ansatzweise unterrichtet. Insofern wird der neue Bildungsplan nicht als etwas völlig Neues betrachtet.

Das Kollegium fühlt sich jedoch heute schon fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und therapeutisch nicht kompetent genug, um guten Unterricht zu machen. "Es stößt mir bitter auf, wenn der Schulrat zu mir sagt: >Ein Sonderschullehrer kann alles<," bemerkte der Schulleiter. "Wir brauchen dringend Fortbildung in allen Fächern und Bereichen, die wir nicht studiert haben. Es fehlt an geeigneten Büchern und Arbeitsmaterialien für die Schüler.

Außerdem benötigen wir Unterstützung bei der Entwicklung der Zusammenarbeit im Kollegium, Fortbildung, die Offenheit, Kritikfähigkeit und Teamfähigkeit aufbaut".

Einer der beiden Lehrer unterstützt diese Forderungen: "Ich bräuchte dringend eine Fortbildung zur persönlichen Stabilisierung. Man ist ja gehemmt, wenn man lange Jahre alleine dahingewurschtelt hat. Niemand hat mich bisher beobachtet. Mein Verhalten konnte ich ja nie reflektieren. Ich weiß ja gar nicht, wie ich mich verhalte. So lange ich keine Unterstützung bekomme, traue ich mich nicht, jemanden in meinen Unterricht zu lassen".

"Als Schulleiter fühle ich mich auch nicht für alles kompetent. Natürlich bin ich für Teamarbeit. Das ist eine gute Sache, die auch kommen muß. Aber ob ich die nötige Unterstützung geben könnte? Ich würde sagen, da sollte man Fachleute von außen mit hereinnehmen. Keinesfalls sollte man die Sonderschullehrer mit ihren schwierigen Erziehungsaufgaben alleine lassen. Auf dem Jugendamt ist Supervision heute selbstverständlich, uns wird sie verweigert".

Zugleich meldet ein Lehrer Bedenken an, daß der Wunsch nach Supervision möglicherweise vom Schulamt fehlinterpretiert werden könnte. Hatte doch ein Jahr zuvor ein Gutachten für die Landesregierung den Vorschlag unterbreitet, die Schulaufsicht solle stärker beratend an den Schulen tätig werden. "Vorsicht! Mit dem Lösungsvorschlag des Bergold-Gutachtens³²⁵. Damit, daß die Schulräte nun mehr beratend an die Schule kommen sollen, ist das aber nicht getan". "Ich glaube bei beratend verwechselst du die Vorsilbe", bemerkt ein anderer Kollege scherzend.

"Das tut uns richtig gut, daß wir hier endlich mal mit jemandem einen Nachmittag lang über unsere Probleme sprechen können".

Obwohl die Lehrkräfte in dieser Gruppe sehr offen über ihre Ängste sprachen, fühlten sie sich doch nicht alleine in der Lage, mit der eigenen Gruppe aus dem Dilemma herauszukommen: Jahrelang hatten sie als Einzelkämpfer gearbeitet. Über Veränderungsmöglichkeiten waren sie sehr wohl informiert. Teamteaching, offene Klassenzimmertüren, das waren keine Fremdwörter. Aber der Mut, sich ohne über die eigene Leistung Bescheid zu wissen, der Kritik der anderen auszusetzen, war nicht vorhanden. Es wurde deutlich, hier fehlt die Erfahrung mit der Erfahrung - weshalb auch die übrigen Anforderungen des neuen Bildungsplans zunächst unbewältigbar erscheinen mußten.

7.2. Sind die Schulen von innen heraus erneuerbar? Diskussion mit Experten aus verschiedenen Sonderschulen

Die zweite Gruppe setzte sich aus sechs Lehrkräften unterschiedlicher Sonderschulen zusammen, die sich über fachliche Zusammenhänge kannten. Es handelte sich um besonders kompetente Lehrerinnen und Lehrer, die sich regelmäßig trafen, um Modelle für eine bessere schulische Arbeit zu entwickeln. Ins Zentrum der Diskussion rückte die Frage, ob Schulen und vor allem Sonderschulen überhaupt von innen heraus erneuerbar sind. Erste Hypothesen aus den Einzelinterviews gingen in Form von Impulsen und Fragen in die Diskussion ein.

³²⁵ Über den Inhalt des Bergold-Gutachtens informierten mehrere Artikel der Lehrerzeitung Baden-Württemberg, z. B.: Herdt, Ursula (1990): Pädagogische und demokratische Grundsätze verletzt; das Bergold-Gutachten - fragwürdige Empfehlungen an die Schulaufsicht. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1990): Stellungnahme des GEW-Landesvorstands zum "Bergold-Gutachten". Dzillak, Rolf (1990): Ein Modell zur weiteren Steigerung. Die Wirksamkeit der Schulaufsicht.

Auf den Anstoß, daß ich bislang nur wenige innovationsfreudige Schulen gefunden habe, fragte eine Lehrerin scherzend zurück: "Wo denn? In Zypern?" Vor allem folgende Gründe wurden für die vermutete Innovationsfeindlichkeit der Schulen ins Feld geführt:

- "Die Kollegien sind bereits zu lange zusammen. Man kennt sich und erwartet voneinander nichts Neues. Viele haben sich nichts mehr zu sagen. Man spricht auch viel zu selten miteinander. Früher haben wir uns noch nach der Schule zusammengesetzt, aber seit alle Familie haben, rennen sie nach der Schule schnell nach Hause." Einige Gruppenmitglieder gaben zu bedenken, daß in der Schule auch kein Vorbereitungsraum vorhanden sei. Sie fänden Anwesenheitspflicht in der Schule sinnvoll, wenn dort ein Arbeitsplatz zur Verfügung stünde. Auch die mögliche antiinnovative Wirkung bürokratischer Direktoren ist den Experten aus ihrer Erfahrung bekannt. Über die Möglichkeit, daß jedoch auch Kolleginnen und Kollegen sich gegenseitig an innovativer Arbeit hindern, darüber will man nicht diskutieren³²⁶.
- Theorieverlust im Laufe des Lehrerdaseins wird als Erklärung für oberflächliche Umsetzung neuer Anforderungen in altbekannte Muster angeführt. Allerdings sei auch hier nicht die Schuld beim mangelnden Fortbildungswillen der Kolleginnen und Kollegen zu suchen. Vielmehr hätten die Lehrkräfte an den Hochschulen nie Zugang zur Theorie bekommen. Dort lerne man Theorien in Form von abfragbarem Prüfungswissen. In der Praxis habe man dann erfahren, daß diese Theorie nichts nütze, um die Probleme der Schule zu bewältigen. Einige würden deshalb heute Theorie ganz und gar ablehnen.
- Außerdem tendiere die Lehrerschaft immer noch überwiegend zur Anpassung. Auch beim neuen Lehrplan würden wieder einige nach einem Rezeptbuch zur originalgetreuen Umsetzung fragen. Diese Angepaßtheit äußere sich insbesondere darin, daß die Lehrerinnen und Lehrer den Kindern vor allem das beibringen, was die abnehmenden Instanzen sehen wollen. Und das sei zum Übergang in die Mittelstufe vor allem Lesen, Schreiben und Rechnen.

Äußerst strittig wurden zwei Themen behandelt. Das erste war die Elternarbeit. Diese werde zwar von Seiten der Schulaufsicht hoch bewertet, fände aber in vielen Fällen tatsächlich nicht statt. "Dieses Problem betrifft uns viel mehr als der neue Lehrplan. Dort wo besonders schwierige Familienverhältnisse herrschen, bekommen wir keinen Kontakt mit den Eltern, weil wir für die Familie den Staat und so etwas wie Polizei repräsentieren". Die Schule sei häufig isoliert vom Leben. Die Lehrer wüßten oft nach einem Jahr noch nicht, in welchen Verhältnissen ihre Schüler lebten. Das führe zu Mißverständnissen über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Eine andere Meinung war folgende: Wenn die Elternarbeit so schwierig sei, dann müsse eben der Unterricht eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kind zulassen, damit man sich auf diese Weise verstehen lernen könne.

Das zweite strittige Thema war die Frage, ob zum Lernen die persönliche Sinnfindung nötig sei. Hauptsächlich der projektorientierte Unterricht wurde von einigen stark favorisiert. Statt künstliche Aufgaben könnten hierbei echte Problemstellungen bewältigt werden. Allerdings wehrte sich die gesamte Gruppe vehement gegen den Vorwurf, "Freies Arbeiten" werde zumeist so umgesetzt, als sei Lernen eine Funktion von Lehren, nun allerdings vermittelt durch Karteikarten: Es handle sich nicht um ein reduziertes Verständnis des Lehr/Lernzusammenhangs. Vielmehr gelänge es in Klassen voller schwieriger Kinder kaum noch, diese zu ausreichendem Üben zu bewegen. Schließlich hinge gerade bei Sonderschülerinnen und -schülern vom Üben besonders viel ab. Und dazu biete die freie Arbeit mit Übungskarteien eine geeignete Abwechslung. Die Diskussion um

³²⁶ Siehe zum Problem der gegenseitigen Behinderung in Kollegien z.B. Henes-Karnahl, Beate (1993): Systematischer Psychoterror im Büro. Oder: Walter, Henry (1993): Mobbing: Kleinkrieg am Arbeitsplatz.

das Konzept der Entwicklungsförderung griff dieses Problem wieder auf. Es sei durchaus legitim, einzelne Teilleistungsschwächen isoliert zu behandeln, ohne mit den Lernenden über das Ziel dieser Maßnahme zu sprechen. Schüler könne man auch allein durch ansprechende Behandlungsweisen motivieren. Dem stand die andere Position gegenüber, daß Lernangebote möglichst ganzheitlich sein sollten, damit die Schüler und Schülerinnen in sinnvollen komplexeren Handlungen lernen können (z. B. in Projekten). Beide Positionen legten jedoch auf das Bewußtmachen des Lernens keinen besonderen Wert.

Auf dem Hintergrund der kontroversen Diskussion stellten einige Gruppenmitglieder fest, daß sie selbst großen Fortbildungsbedarf verspürten, der aber durch die staatlichen Fortbildungsangebote nicht befriedigt werde. Außerhalb der Lehrplanfortbildung werde für Sonderschullehrerinnen und -lehrer praktisch nichts angeboten. Melde man sich für Fortbildung anderer Schularten an, werde man abgelehnt. "Jede Seite redet sich da aus der Verantwortung. Die Lehrkräfte sagen, es gibt kein Angebot, das Schulamt antwortet, es gibt keine Vorschläge der Lehrer." Zur Diskussion stünde allerdings seitens des Schulamtes nur die regionale Lehrerfortbildung. Nur hierfür seien Anregungen gefragt. "Da würde ich auch nichts vorschlagen. Schließlich habe ich kein Interesse, von einem Kollegen einen Vortrag zu hören, der ein Buch mehr gelesen hat als ich. Wir brauchen wissenschaftliche Fortbildung aus erster Hand".

7.3. Zusammenfassung der Gruppendiskussionen

Beide Gruppen diskutierten sehr offen. Vor allem ein Bedarf an Qualifizierung wurde besonders hervorgehoben. Nicht nur für die neuen Aufgaben der Schule fühlen sich selbst besondere Experten unter den Lehrerinnen und Lehrern schlecht ausgerüstet. Die theoretische Qualifikation nehme im Laufe der Jahre mangels geeigneter Fortbildung faktisch immer mehr ab. Im Unterricht haben sich unreflektierte Verhaltensweisen eingeschlichen. Neben theoretischer Fortbildung fordern die Lehrkräfte deshalb Training und Supervision, um das eigene Verhalten zu hinterfragen und zu professionalisieren. Das Innovationspotential der Schule wird in beiden Gruppendiskussionen noch skeptischer beurteilt als von den befragten Einzelpersonen, obwohl die äußeren Bedingungen von den beiden befragten Gruppen unterschiedlich beschrieben und bewertet werden. In der Gruppe scheint sich der Geist der Institution deutlicher widerzuspiegeln. Trotz der erstaunlichen Offenheit ist immer noch mehr Fassade sichtbar als bei den Individuen in den Einzelgesprächen. Warum sind diese Gruppenmeinungen zu Veränderungsmöglichkeiten so hoffnungsarm?

In Kapitel 8 werde ich versuchen, sämtliche Ergebnisse nocheinmal auf einem höheren Abstraktionsniveau zu verbinden, sozusagen auf den Gipfel steigen, um den "Urwald von Ergebnissen" von dort aus zu strukturieren.

8. Begründbare und wünschenswerte Schlußfolgerungen

Die Krise des Schulsystems ist nicht mehr zu übersehen, nur fehlt ihr im Unterschied zu Mitte der Fünfziger Jahre die positive Utopie des gesellschaftlichen Fortschritts. Allerdings

wird in der Öffentlichkeit immer häufiger schülerorientierte Arbeit gefordert, indem die Medien über Modelle aus Grundschulklassen oder Integrationsversuchen berichten, wie Unterricht verändert werden kann. Selbst die Schulbürokratie versucht immer häufiger Veränderungen von oben nach unten durchzusetzen. Im Gespräch ist die Delegation von mehr Verantwortung an die einzelne Schule. Einer dieser offiziellen Innovationsimpulse hatte den Anstoß für die hier vorliegende Untersuchung gegeben: Die Einführung eines fächerübergreifenden Bildungsplans für die Schule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg. Es bot sich die Gelegenheit unter arbeitspsychologischem und didaktischem Blickwinkel zu untersuchen, welche Veränderungen Lehrerinnen und Lehrer planen, wodurch sie dabei unterstützt werden, und was sich ihnen entgegenstellt. Aus dieser Perspektive ließen sich fünf Indikatoren für eine evolvierende, das heißt eine entwicklungsförderliche, Planung finden:

- die Art und Weise des Umgangs mit Widersprüchen
- die Qualität der Kooperation innerhalb der Organisation
- ein angemessener Umgang mit Komplexität
- die hohe Bewußtheit der Planung und
- die Nutzung des doppelten Möglichkeitsraums

Als zentral erwies sich die Kategorie "Umgang mit Widersprüchen". Nur wenn die Widersprüche zwischen Vision und Istzustand bewußt wahrgenommen und zu überwinden versucht werden, ist evolvierende Planung möglich. Ein Innovationsimpuls wie der neue Bildungsplan mußte solche Widersprüche in besonderem Maße zutage treten lassen. In 36 Einzelinterviews und zwei Gruppendiskussionen mit besonders innovationsfreudigen Sonderschullehrerinnen und -lehrern wurde der Frage nachgegangen, was heute geplant wird und welche Veränderungen des Unterrichts intendiert werden. Durch zwei verschiedene Auswertungsmethoden erreichte die Untersuchung eine differenzierte Darstellung schulischer Planungspraxis. Grob zusammengefaßt fiel folgendes auf:

Die überschaubaren planungsrelevanten Ziele der Unterrichtsarbeit sind bei den meisten Befragten bereits dann erreicht, wenn der Schultag ohne Störungen verlief. Eine darüber hinausgehende ständige Verbesserung des alltäglichen Unterrichtsangebots scheint bei dieser niedrigen alltäglichen Zielstellung nicht nötig zu sein. Veränderungsbedarf entdecken die Lehrerinnen und Lehrer dann, wenn Erziehungs- oder Lernschwierigkeiten unübersehbar werden, die gewünschte Wirkung des Gelehrten auf die Schüler also offensichtlich gestört ist.

Das erstaunt vor allem deshalb, weil die gleichen Lehrpersonen durchaus hohe Ziele mit ihren Schülerinnen und Schülern verfolgen. Sie wollen nicht nur, daß die ihnen Anvertrauten in der Gesellschaft Fuß fassen können. Häufig kommt der Anspruch hinzu, daß ihre Schülerinnen und Schüler später ein verantwortungsbewußtes autonomes Leben führen sollen. Zwischen diesen Visionen und der umsetzungsnahen Unterrichtsplanung klaffte eine mehr oder weniger große praktische Deduktionslücke, die mit Schlagworten wie Schülerorientierung verdeckt wird.

Dank der arbeitspsychologischen Perspektive wurde deutlich, daß die Lehrkräfte nicht ausschließlich für die Schülerinnen und Schüler planen, sondern auch für sich selbst. Die meisten sorgen mit ihrer Planung für eine zeitliche Entzerrung der Vorbereitungsarbeit, indem sie mittel- und längerfristig im voraus mögliche Durchführungsweisen überlegen und Material sammeln oder herstellen. Auf aktuelle Probleme im Lehrlernprozeß kann durch die gewonnenen Zeitressourcen kurzfristig reagiert werden. Ihre Erfahrungen mit solchen Problemlösungen halten jedoch nur wenige Lehrkräfte fest. Das Erarbeitete findet deshalb nur bedingt - abhängig vom zufällig Erinnerung - Eingang in die längerfristige Planung.

Der Nutzen langfristiger Planung wird dementsprechend auch weniger in der gezielten Verwertung von früherer Erfahrung gesehen, als vielmehr vor allem in der Möglichkeit, die kurzfristigere Vorbereitungsarbeit durch Vorausarbeiten bewältigbarer zu machen. Nur einige wenige richten ihren Blick auch langfristig auf die Möglichkeiten, eine stärker an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierte Gestaltung des Unterrichts weiterzuentwickeln.

Es sind demnach immer zwei Felder, die bei der Unterrichtsplanung ins Spiel kommen: Zum einen die Planungsarbeit selbst, die es zu verbessern gilt, zum anderen der Inhalt der Planung, also der künftige Unterricht, der ebenfalls an Qualität gewinnen soll. Zurück zum zweiten Feld der Planung.

In den Interviews wurden durchaus Widersprüche zwischen fremden Anforderungen an die Unterrichtsergebnisse und den Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler formuliert. So sahen viele Befragte eine Differenz zwischen den qualifikatorischen Ansprüchen der "Abnehmer" und den persönlichen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Die Vorstellung, das wahre Interesse der Schüler sei dem Abnehmerinteresse unterzuordnen, siegte aber zumeist, bevor eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Interessenskonflikt erfolgte. Ähnlich verhielt es sich bei anderen Widersprüchen. Sehr häufig sahen die Lehrkräfte einschränkende äußere Bedingungen ihrer Arbeit, aber nur wenige erkannten Möglichkeiten oder unternahmen Anstrengungen, diese zu überwinden. Demnach werden erkannte Probleme sehr schnell als unlösbar eingestuft.

Offenbar scheinen geheime Kopferlasse die einzelnen Lehrerinnen und Lehrern immer wieder zu nötigen, offensichtliche Probleme zu übersehen. Einer meiner Gesprächspartner nannte für Baden-Württemberg charakteristische Diskussionsfelder, die tunlichst umgangen werden sollten, wolle man sich nicht in Ungnade begeben:

- Integration
- Arbeitszeitverkürzung
- Teamteaching.

Warren S. McCULLOCH würde einer solchen Schweigeforderung entgegensetzen: "Don't bite my finger - look where its pointing".³²⁷ Außer der unausgesprochenen Drohung, daß "Verrätern", die auf Probleme zeigen, "in den Finger gebissen werde", gibt es eine Reihe anderer gesellschaftlicher (zumindest aber schulbürokratischer) Einschärfungen, die einerseits durchaus sinnvolle Komponenten beinhalten, andererseits aber schnelle "Entscheidungshilfen" für das Ausblenden von Problemen darstellen (Siehe Abb. 1: Gesellschaftliche Einschärfungen). Wo stecken die versiegten Quellen der Energie, die nötig wären, damit die Lehrerinnen und Lehrer an die Möglichkeit schöpferischer Problemlösungen glauben können?

³²⁷ McCulloch, Warren S. zitiert nach Beer, Stafford (1975): Platform für Change. Widmung.

| Einschärfung | positiver Inhalt | lähmender Inhalt |
|--|---|--|
| Habe Dein <u>eigenes</u> Konzept! | Wuchere mit Deinen Pfunden! | Grenze Dich ab! |
| Gehorche denen, die definieren dürfen! | Lerne aus der Erfahrung anderer! | Unterwerfe Dein Denken der Macht! |
| Suche Deinen eigenen Vorteil! | Arbeite ökonomisch! | Was hast Du denn von Deinem Engagement? |
| Schau weg! | Laß Dich nicht ablenken! | Die Wahrheit wirst Du nicht ertragen! |
| Keep it simply stupid (KISS)! | Bring die Sache auf den Punkt! | Mache Dir doch keine unnötigen Probleme! |
| Man hat keine Fragen sondern Lösungen! | Entscheide Dich, übernehme Verantwortung! | Wer fragt, hat nicht die Macht anzuweisen! |
| Sei was besseres! | Sei strebsam! | Begib Dich nicht auf die gesellschaftliche Stufe Deiner Schüler! |

Abb. (68): Gesellschaftliche Einschärfungen

Woher soll die Veränderungsenergie kommen?

In einer ersten Hypothese kann davon ausgegangen werden, daß die bereits erwähnte praktische Deduktionslücke zwischen Zielplanung und Umsetzungsplanung mit logischen Ableitungen alleine nicht zu überwinden ist. Die Verbindung zwischen diesen Zielen und der unterrichtlichen Umsetzung stellen Strategien her, Wegenetze. Allerdings sind auch diese nicht rein logisch deduktiv ableitbar. Einer meiner Gesprächspartner erklärte, daß diese Ableitungslücken für ihn kein Problem darstellten, weil er irgendwie erfahrungsmäßig fundiert spüre, wenn er mit seiner Arbeit die Richtung verliere.

Tatsächlich ist die Überwindung dieser Deduktionslücken nur empirisch, also über Erfahrung möglich, die dem Gesprächspartner intuitiv zur Verfügung steht. Um jedoch einen nachhaltig evolvierenden Effekt erzielen zu können, bedarf es der Bewußtheit dieser Erfahrung, muß Erfahrung erfahrbar gemacht werden. Eine Quelle der Problemlösungsenergie ist demzufolge die bewußte und damit prüfbare Erfahrung, aus der gelernt werden kann.

Aus der Annahme heraus, daß nur problemlösendes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung eine Weiterentwicklung der Möglichkeiten bringt, hatte ich die Qualität des Umgangs mit Widersprüchen als zentrales Veränderungsmoment herausgestellt. Bei der Analyse dieses Aspektes der Unterrichtsplanung kamen widersprüchliche Angaben zutage, die alle drei Planungsebenen betrafen:

Zielplanung:

Es werden abstrakte, weitreichende Zielsetzungen genannt, z. B. "Fuß fassen in der Gesellschaft", denen kleinschrittige konkrete Ziele unvermittelt gegenüber stehen, z. B. "Wirtschaftslehrestoff auswendig können". Die Widersprüche zwischen den Zielniveaus, "ich weiß nicht ob das den Schülern nützt", werden überspielt, indem die abstrakte Zielsetzung reduziert wird, z. B. >Hauptschulprüfung bestehen, statt Fuß fassen<.

Strategieplanung:

Hier werden abstrakte strategische Konzepte genannt, z. B. "Schülerorientierung", denen konkrete traditionelle Konzepte entgegenstehen, z. B. "zwischen zwei Aufgaben wählen lassen". Auch die Sensitivität für Widersprüche zwischen den formulierten Konzeptniveaus ist gering, z. B. >Wahlaufgaben = Schülerorientierung<.

Umsetzungsplanung:

Auf abstraktem Niveau werden moderne Arbeitstechniken genannt, z. B. "Methode: Freie Arbeit", während auf konkretem Niveau vor allem über traditionelle Arbeitstechniken gesprochen wird, z. B. "Herstellen von Karteikarten". Die Sensitivität für Widersprüche zwischen den formulierten abstrakten und konkreten Arbeitstechniken ist ebenfalls gering, z. B. >Freie Arbeit = wenn statt mit Arbeitsblättern nun mit Karteikarten gearbeitet wird, welche die Kinder nacheinander statt gleichzeitig nutzen<.

Selbst zwischen den reduzierten konkreten Zielen und der konkreten Umsetzungsplanung werden keine empirischen Wirkungszusammenhänge ermittelt, sondern nur ungeprüfte funktionale behauptet. Z. B. "Bei den Kulturtechniken kommt es vor allem auf die Menge der Übung an". Diese Behauptungen werden wie Tatsachen behandelt. Ähnlich konstruieren die Lehrerinnen und Lehrer die Verbindung zwischen Strategie- und Umsetzungsplanung.

Eine zweite Hypothese betrifft die gesellschaftlichen Einschärfungen selbst. Mit ihnen läßt sich nämlich die selbstkritische Offenbarung mangelnder Kompetenzen, die aus einer wenig bewußten Verarbeitung von Erfahrung herrühren, "problemlos" vermeiden. Für etwas, was man nicht darf, braucht man sich auch nicht auszubilden. Im Gegenteil: Wäre es nicht sogar fast schon ein Vergehen, sich die Kompetenzen eines Einbrechers zuzulegen, auch wenn man nicht die Absicht hätte einzubrechen? Ein Ausweg und zusätzlicher Energieschub wäre demgemäß vermutlich aus der Offenlegung dieser Einschärfungen zu gewinnen.

Die Ausführungen einiger Gesprächspartner brachten mich auf die Hypothese, daß schulisch-administrative Einschärfungen möglicherweise die Entwicklung verhindern, indem sie keine planvolle Prüfung der Annäherung zwischen Vision und Praxis zulassen. Die Differenz zwischen Ist-Zustand und Soll-Zustand wird zwar gesehen. Eine Annäherung erfolgt aber in der Weise, daß der Sollzustand herunterdefiniert wird. Zwischen Wunsch und Realität schiebt sich ein Utopieverbot³²⁸, welches den Wunschgedanken für schädlich oder verrückt erklärt. Und zwar betrifft das nicht nur das Individuum, sondern die Organisation Schule ebenso. Die Kultur der Sonderschule scheint Utopien nicht entstehen zu lassen und zugleich zu verbieten, die Arbeit der Lernenden und Lehrenden, die Organisation Schule und die Gesellschaft in einem Zusammenhang zu sehen. Entscheidend dafür, daß praktisch keine Entwicklungsanstöße fruchten, scheint jedoch vor allem die fehlende Vorstellung davon zu sein, daß Entwicklung auf bewußter Erfahrung basiert. Solange die Erfahrung der Praxis nicht verstandes- und gefühlsmäßig zugänglich wird, das heißt bewußt, protokolliert und diskutierbar, kann keine Entwicklung in Gang kommen. Es wird nicht möglich sein, die Zukunft konkret zu denken, sich auf Veränderungen einzustellen, pädagogische "Keimlinge" zu schützen und zu fördern.

Die dritte Hypothese betrifft die faktische Isolation der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem beruflichen Alltag. Ohne Offenheit ist keine Kommunikation möglich. Insofern reduzieren gesellschaftliche Einschärfungen Kommunikation zum Small Talk. Diese These wird gestützt durch die Art und Weise, wie Lehrkräfte ihre Isolierung überwinden: Sie suchen sich überwiegend Gesprächspartnerinnen und -partner außerhalb ihrer Institution. Ein erster

³²⁸ Jüngstes Beispiel für die gesellschaftlich und auch wissenschaftlich vertetene Gültigkeit des >Utopieverbots< bietet Winter, Michael (1993): Ende eines Traumes. Blick zurück auf das utopische Zeitalter in Europa.

Schritt für die Überwindung der Isolation in vielen Kollegien ist demnach mehr Offenheit. Ein zweiter Schritt wäre das Ziel einer bewußten gemeinsamen Planung auf allen drei Planungsebenen und die Erfahrbarmachung der Erfahrung zur Überwindung der Lücken zwischen diesen Ebenen. Die Isolation muß auch durch eine Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern aufgebrochen werden. Ihrer Entwicklung dient schließlich die Planung einer Veränderung. Als entwicklungsfähige Subjekte sind sie sehr wohl in der Lage ihre Erfahrung mit den zur Verfügung gestellten Lernanlässen ebenfalls bewußt zu reflektieren und in den Arbeitsprozeß einzubringen. Eine Gesprächspartnerin fragt ihre Schülerinnen und Schüler regelmäßig, was ihnen die jeweilige Arbeit gebracht hat: "Es ist sehr unterschiedlich, was die Schülerinnen und Schüler an einem Thema interessant fanden".

Schließlich sollte die Schule nach außen gehen und die Zusammenarbeit mit Eltern und dem örtlichen Umfeld suchen.

Zusammenfassung Status Quo: Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein

Die Festschreibung des Status Quo der Schule wird auf allen drei Planungsebenen sichergestellt:

Auf der Sinnebene verfolgt Schule offenbar vor allem das Ziel, möglichst "kosten"-günstig, also mit möglichst wenig Entwicklungsaufwand ihre Abnehmer zu bedienen. Dabei wird nach wie vor unterstellt, daß keine entwicklungsfähigen Subjekte, sondern angepaßte Träger von Sekundärtugenden benötigt werden. Damit hat sich die Gesellschaft allerdings langfristig selbst ein Bein gestellt. Wie der Jahresbestseller 1993 der Wirtschaftssachbücher, Günter OGGER's "Nieten in Nadelstreifen" anschaulich belegt, fördern die seit den siebziger Jahren üblich gewordenen Karrieremechanismen "Anpasser, Duckmäuser und Fachidioten"³²⁹. Zum gleichen Ergebnis kommt eine aktuelle Studie der Industriegewerkschaft Metall zur Managementkultur im deutschen Maschinenbau³³⁰. Offensichtlich kann man mit Menschen, denen persönliche Entwicklung versagt wurde, schließlich auch in der Krise nur schwer eine gesellschaftliche Entwicklung initiieren.

Auf der Strategieebene gibt sich ein System eine solche Struktur, die hauptsächlich Wegenetze zu den systemeigenen Zielen enthält. Zwar entstehen durch ungeplante Veränderungen des Systems auch andere Wege. Diese werden aber nicht unterstützt, sie werden sogar bekämpft. Ein Teil des Wegenetzes ist die Kommunikationsstruktur. Die offizielle Kommunikationsstruktur in bürokratischen Organisationen hat nur einen Weg, der von oben nach unten direkt, von unten nach oben mit zahlreichen Zwischenstationen als Dienstweg genutzt wird. Horizontale kommunikative Vernetzung ist nicht vorgesehen. Durch solche eingeschränkten und starren Strukturen bremst ein System seine eigenen Innovationsimpulse zwangsläufig aus, weil es sich den direkten Weg der Rückmeldung abschneidet. Die echte Diskussion der schulischen Probleme findet in einem informellen Kommunikationsnetz statt.

Auf der Umsetzungsebene werden schließlich nur solche Arbeitstechniken ausgebildet und nur solche Mittel angeschafft, die man auf den zugelassenen Wegen brauchen kann.

Durch die empirische Untersuchung wurden fünf Gründe entdeckt, die dafür verantwortlich sind, daß schulische Arbeit wenig Entwicklungsspielraum enthält:

1. Die vorhandene Erfahrung der Praxis ist nicht verwertbar, weil sie nicht bewußt ist und

³²⁹ Ogger, Günter (1992): Nieten in Nadelstreifen. Deutschlands Manager im Zwielficht., S. 187-219

³³⁰ Handelsblatt (24.08.93). Gewerkschaft sieht in Festungsmentalität des Managements eine Krisenursache. Handelsblatt Nr. 162, S. 15

- einer Verwertung nicht zugänglich gemacht wird.
2. Das Schulsystem wird gesteuert von beharrenden, entwicklungsfeindlichen Werten.
 3. Das Schulsystem hat sich verselbständigt und dabei vergessen, daß es für die Schülerinnen und Schüler da ist.
 4. Das Schulsystem ist sozial zu wenig vernetzt, statt dessen herrscht soziale Distanzierung nach innen wie nach außen vor.
 5. Pädagogische Leistung lohnt sich nicht.

Die Situation der Schule ist aber trotz dieser negativen Bedingungen nicht aussichtslos. Die empirische Untersuchung konnte ebenfalls zeigen, daß es kleine Veränderungsversuche gibt, daß sich an den Schulen Koalitionen von veränderungsbereiten Personen gebildet haben, und daß der neue Bildungsplan diesen Personen Rückendeckung für ihre Arbeit bietet. Sie sind dabei, ihre Erfahrungen bewußt zu machen, zu diskutieren und die Schule weiter zu entwickeln. Gemeinsam sind sie auch in der Lage, Rückschläge durch Interventionen von oben ein Stück weit zu verkraften. In diesen Teams und Arbeitsgruppen wird versucht, bewußt schülerorientiert vorzugehen, also die Schule wieder auf ihren ursprünglichen Zweck hin zu orientieren. In den wenigen innovationsfreundlichen Schulen gehören jeweils die Schulleiter zu jener Gruppe, die an der schülerorientierten Weiterentwicklung ihrer Schule arbeitet. An diesen Schulen lohnt sich die pädagogische Leistung vor allem sozial durch die Sicherheit und den Erfolg, den die Gruppe bringt: "Natürlich verstehen wir uns gut, Schule ist schließlich der größte Teil meines Lebens".

Auch gesamtgesellschaftlich ist die Situation der Schule weder aussichtslos noch besonders negativ. Die Notwendigkeit von Veränderungen wird auch für Wirtschaftsbetriebe und politische Organisationen diskutiert. Vielmehr scheint nach einem Rückschritt in den letzten fünfzehn Jahren die Menschheit gerade dabei zu sein, eine neue Entwicklungsstufe zu erklimmen, die das mechanistische Menschen- und Weltbild zugunsten eines Bildes von einer evolvierenden Welt mit entwicklungsfähigen Menschen zu akzeptieren beginnt. Die pädagogische Aufgabe der Schule in einem solchen Veränderungsprozeß ist nicht mehr zu übersehen³³¹. Schließlich sind es die heutigen Kinder und Jugendlichen, die morgen den notwendigen Weiterentwicklungsprozeß in Fahrt halten sollen.

Zwar sind im Moment die aktuellen Veränderungsmöglichkeiten noch gering. Entwicklungsimpulse kommen allerdings von allen Seiten, von außerhalb der Schule, von kleinen innovationsfreundlichen Teams und Gruppen in den Schulen, von Betrieben, die eigenständigere Mitarbeiter fordern und von einigen Teilen der Kultusbürokratie. Bislang scheiterten die meisten Absichten schnell wieder an den vorher aufgestellten Fallen der beharrenden Kräfte des Systems. Die offiziellen Strukturen sind nicht geeignet, Veränderungen zu unterstützen. Tatsächlich in der schulischen Arbeit gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten sind offenbar sehr individuell. Der "erste Möglichkeitsraum", taugt daher nur kleinräumig für entwicklungsförderliche Initiativen. Damit diese Möglichkeiten mehr Raum greifen können, bedarf es zugleich der Entwicklung des "zweiten Möglichkeitsraumes", der sich auf die Bedingungen des ersten bezieht. Die heute noch überwiegend gestaltunghemmenden Strukturen des Schulsystems müssen verändert werden. Diese sind aber, so zeigt die empirische Untersuchung, vorwiegend nicht materieller Natur: Es geht vor allem um mehr Bewußtheit der Erfahrung, um ent-

³³¹ Daß die letzten 15 bis 20 Jahre pädagogisch mehr Rückschritte als Fortschritte brachten, belegen Hartmut von Hentig's "Schlechte Nachrichten" bis ins Detail (Hentig, Hartmut von, 1993: Die Schule neu denken, S. 26-97). Dasselbe Bild zeichnet die IGMetall-Studie zur Managementkultur des deutschen Maschinenbaus (Handelsblatt 24.08.93, S. 15). Die Klageschriften zum Verfall der politischen Kultur nehmen täglich zu. Trotz oder gerade wegen dieser "komischen Krise" diagnostiziert Fritjof Capra im Rückblick auf zehn Jahre Diskussion seiner Wendezeit im Vorwort der Taschenbuchausgabe von 1991 einen "tiefgreifenden Wandel unserer Weltbilder und Wertvorstellungen". Capra, Fritjof (1991): Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild.

wicklungsförderliche Werte, um die sozialen Bindungen und um die Art der Leistung, die gefordert, erbracht und belohnt wird. Lediglich die Einstellung weiterer Lehrkräfte, um die Überbelastung abzubauen und die Klassengrößen erträglich zu halten, wird sich als kosten-trächtiger Faktor nicht umgehen lassen.

Zukunftsvisionen: Wege aus der Grube

Der Weg aus der selbstgebauten Fallgrube des Schulsystems hat in Umkehrung der entdeckten fünf Gründe für den geringen Entwicklungsspielraum schulischer Arbeit (s. o.) zumindest fünf Teilstücke, über deren Begehrbarkeit aber erst einmal praktische Erfahrungen gesammelt werden müßten, damit aus der Erfahrung mit den behaupteten bewährte Erfolgswege abgeleitet werden können:

1. Das Schulsystem muß wissen, was es tut.
2. Das Schulsystem braucht entwicklungsfördernde Werte.
3. Das Schulsystem ist ausschließlich und unmittelbar für die Schülerinnen und Schüler da.
4. Das Schulsystem braucht eine soziale Vernetzung.
5. Das Schulsystem braucht ein Selbstbewertungs- und -kontrollsystem, in dem sich hohe entwicklungsförderliche Qualität lohnt.

Damit Erfahrung mit diesen neuen Wegstücken gesammelt werden kann, müssen sie so begangen werden, daß die Erfahrungsbildung Bestandteil des Vorwärtkommens ist. Anders formuliert: Planen darf sich nicht auf das Anweisen des Künftigen beschränken, sondern muß die Komplexität dessen, was werden soll, berücksichtigen und einen erfahrungsbildenden Annäherungsprozeß vom Heutigen zum Künftigen aufbauen. Das, was künftig werden soll, muß mit allen Beteiligten gemeinsam entwickelt werden. Erst dann, wenn diese soziale Vernetzung aufgebaut ist, wird es möglich sein, eine entwicklungsförderliche Kontrolle pädagogischer Qualität an den Schulen zu etablieren, während bislang jede Kontrolle aufgrund der sozialen Abgegrenztheit der Hierarchiestufen und wegen der tief verankerten Fehlerfeindlichkeit mit Abwertung einherging: "Damit, daß die Schulräte nun beratend an die Schulen kommen sollen, ist das aber nicht getan". - "Ich glaube, bei >>beratend<< verwechselst du die Vorsilbe".

Beispiele für Veränderungsschritte

1. Einführung eines Informationsnetzwerks

Das heutige Schulsystem fußt auf einer informationellen Einwegstrecke, die selbst von oben nach unten bereits bei ein wenig komplexen Anweisungen einigermaßen unsicher ist. Das hat die Einführung des Bildungsplans gezeigt. Informationen über den Bildungsplan (z. B. die Vorabexemplare) kamen meist nicht einmal bei den Lehrerinnen und Lehrern an. Schülerinnen und Schüler erfahren traditionell nichts von ihren Lehrplänen. Sie erhalten lediglich Informationen über äußere Umgestaltungen, z. B. daß es jetzt keinen getrennten Wirtschaftslehreunterricht mehr gibt.

Die schulbürokratische Einwegstrecke ist zudem eine Schmalspurbahn. Eine einheitliche Vision des Bildungsplans setzte sich auch im Einführungsprozeß nicht nach unten durch. Von unten nach oben weitergegebene Rückmeldungen - so die Schulleiter - nimmt die nächst höhere Ebene nicht ernst: "Ich habe dem Schulamt schon mehrfach mitgeteilt, daß sie Teams an den Schulen inittieren müssen, wenn der Lehrplan umgesetzt werden soll. Aber das interessiert ja niemanden". Der Lernprozeß der Schulen mit den neuen Anforderungen und ihren Problemlösungsvorschlägen wurde nicht öffentlich diskutiert, so daß sich trotz einiger weniger, etwas romantisierender Berichte im VDS-Mitteilungsblatt

im Laufe der Zeit aufgrund undeutlicher Visionen, nicht bekannter Erfahrungen mit neuen Wegen und mangelnder Ergebnisse eine resignierte Antimeinung durchsetzte³³².

Die Bewußtmachung der Erfahrung muß auf allen Hierarchieebenen erfolgen. Sie fängt also bei den Schülerinnen und Schülern an. Was ist im Falle der Lehrpläneinführung in Baden-Württemberg beispielsweise mit der Information passiert, daß die älteren Schülerinnen und Schüler sich zu Anfang gegen eine weitere Abgrenzung von der Hauptschule durch die einsame Abschaffung von Fächern in der Sonderschule zur Wehr gesetzt haben (4 Befragte)? Die Erfahrungen der Schulpraxis müssen auch auf unterer Ebene, also nicht nur per Lobby-Einfluß, mit relevanten Außeninstanzen diskutiert werden. Dazu würden sich zum Beispiel Arbeitskreise mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Betrieben eignen. Um die Erfahrungen zugänglich zu machen, müssen sie protokolliert, verdichtet, präsentiert und vernetzt werden. Bislang ist nämlich nicht bekannt, welche Informationen für einen Erneuerungsprozeß relevant sind und in welcher Form sie vernetzt werden könnten. Das heißt, daß der informationelle Bewußtmachungs- und Vernetzungsprozeß als komplexer Problemlösevorgang gehandhabt und in der Praxis entwickelt werden muß.

2. Die motivationale Vernetzung

Derzeit bestimmt Anpassung - zumindest Scheinanpassung - an die von den beharrenden Kräften des Schulsystems (auf allen Ebenen!) immer noch hochgehaltenen Gehorsamswerte das Gesicht der Schule. Der Schüler bekommt die gute Note dann, wenn er das, was der Lehrer von ihm erwartet, bringt. Eine Lehrkraft, die sämtliche äußeren Regeln des Schulsystems beachtet, z. B. den Stoffverteilungsplan rechtzeitig abgibt, eine Klasse zur Ruhe diszipliniert, aufgeräumte Ranzen und schöne Hefte vorzuweisen hat, die ihre Klassenbucheinträge vorschriftsmäßig erledigt (z. B. den Warnhinweis gegen Schneeballschlachten im Schulhof nicht einzutragen vergißt), nicht zu spät zur Schule kommt, keine Schülerplakate mit Rechtschreibfehlern an der Wand hängen hat und die Konferenz nicht mit eigenen Tagesordnungsbeiträgen verlängert, eine solche Musterkraft genießt das Wohlwollen von Rektor und Schulamt.

Was das Ministerium schließlich von seinen Schulämtern erwartet, dürfte in die gleiche Richtung gehen. Gelobt wird kaum jemand, aber wer sich nicht anpaßt, der bekommt Schwierigkeiten, wie eh und je auf der bürokratischen Flanke, was aus Anonymitätsgründen nicht näher aufgeführte Aussagen von mehreren Befragten gezeigt haben³³³. Wenn bislang das Formale in Ordnung war, galten von offizieller Seite die Ziele bereits als erreicht.³³⁴ Deshalb ist der erste Schritt zur Änderung, daß sämtliche Ebenen der Schulhierarchie sich mit inhaltlichen, pädagogischen Zielen auseinandersetzen. Eine entwicklungsfähige Schule braucht Ziele, die von allen Ebenen - je für sich und schließlich vernetzt (also von Schülerinnen und Schülern bis zum Ministerium) - ausgearbeitet und deshalb von allen akzeptiert werden. Ein solcher Prozeß würde die motivationale Starre des

³³² Das Gegenteil, eine breite, ständig "beleuchtete" Zweiwegebahn beschritten die Tübinger Stadtmütter und Stadtväter mit einem innerstädtischen Verkehrsberuhigungskonzept. Wöchentlich veröffentlichte Rückmeldungen über den Grad der "Zivilisierung" des Autoverkehrs ließen - auch ohne bauliche Gewaltmaßnahmen - die Befolgung des Tempo 30 Limits auf ein im Bundesvergleich außergewöhnlich hohes Level ansteigen. Siehe Stoll, Rose und Wipfler, Richard (1993): Umweltpsychologische Öffentlichkeitsarbeit im kommunalen Bereich.

³³³ Die Vorgehensweise ist seit mehr als hundert Jahren gleich geblieben. Schon in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts wird die Kritik des Lehrers Esche an der Qualität der Hilfsschule geahndet, indem er wegen formaler Fehler eine Abmahnung erhielt, auf seine inhaltliche Kritik aber gar nicht eingegangen wird. Siehe: Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1981): Widerstände gegen die Braunschweiger Hilfsschule. S. 85.

³³⁴ In lernenden Unternehmen werden die Diskrepanzen zwischen Zielen und tatsächlichen Ergebnissen durch eine gestufte, überlappende und sowohl von Oben nach Unten wie von Unten nach Oben Ebene für Ebene verlaufende Zielableitungsprozedur "Policy Deployment" genannt. Siehe: Suzaki, Kiyoshi (1993): The New Shop Floor Management. Empowering People for Continuous Improvement. Und: Teufel, Peter (1992): Die Realisierung der Lean Production am Beispiel der Canon Gießen GmbH.

Schulsystems aufrütteln und dynamisieren. Zugleich benötigt jede einzelne Ebene für ihre spezielle Arbeit mehr Autonomie. Das Ministerium muß den Schulen nicht vorschreiben, wie die Klassen zusammengesetzt werden sollen. Zugleich erhält jede Ebene für ihre Arbeit mehr Verantwortung, damit die Ziele mit Leben gefüllt, konkretisiert und gegebenenfalls verändert werden können. Entscheidend ist allerdings die Basisorientierung. Letztendlich bestimmen die Schülerinnen und Schüler die qualitativen Erfolge der Schule. Wenn sich in diesem Prozeß Hierarchieebenen schließlich als unnötig, als Selbstzweck erweisen sollten, dann sollten sie abgeschafft werden.

3. Die Schule gehört den Schülerinnen und Schülern

Eine Schule, deren Hauptpersonen als Statisten auftreten, spielt das falsche Stück. Lehrerinnen und Lehrer müssen Wege finden, die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu erfahren. Ihre einzige Aufgabe ist es, die Kinder und Jugendlichen zu fördern und die eigene Weiterbildung durch Bewußtmachung der Erfahrung mit diesem Förderungsprozeß in die eigene Hand zu nehmen. "Wissenschaftliche Weiterbildung aus erster Hand", wie sie von Befragten gefordert wurde, heißt auf der Grundlage des Menschenbilds vom entwicklungsfähigen Subjekt demnach zuerst: aus der eigenen Hand! Ein erster Schritt wäre die Einsicht, daß die Schülerinnen und Schüler selbständig und ohnehin subjektbezogen lernen. Die Themen des Unterrichts sind aber erst dann entwicklungsfördernd, wenn sie den Interessen der Schülerinnen und Schüler entspringen. Bisher hat hingegen zumeist die Lehrkraft definiert, welches das Interesse eines Lernenden ist: "Der Peter muß noch die Zehnerüberschreitung üben". Jetzt steht davor die Frage, ob der Schüler die Zehnerüberschreitung überhaupt lernen will - und wenn nicht, dann muß er die Möglichkeit haben, zuerst etwas anderes zu lernen, woran er Interesse hat. Wenn die Zehnerüberschreitung für den Schüler relevant wird, weil er sie zur Erreichung irgendeines seiner Ziele braucht, dann wird er sie auch lernen wollen. Kein Lehrer würde schon mal auf Vorrat lernen, wie man Karteikarten foliert, wenn er nicht irgendetwas damit vorhätte.

Das Argument, Sonderschüler könnten ihre Interessen nicht äußern, zählt künftig nicht mehr, denn es ist Sache der Lehrerinnen und Lehrer, dahin zu kommen, daß sie die Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler verstehen! Jeder Mensch äußert Interessen, aber vielleicht in anderer Form, als Lehrkräfte es gewöhnt sind.³³⁵

4. Quellen der Energie für den Veränderungsprozeß

Veränderung von Institutionen ist ein sozialer Prozeß. Mindestens seit der Diskussion um Gruppenarbeit im Unterricht sind den Lehrpersonen die synergetischen Effekte von Zusammenarbeit bekannt. Sämtliche schülerorientiert arbeitenden Lehrkräfte kooperieren nicht nur mit ihren Schülerinnen und Schülern, sondern auch mit anderen Lehrkräften sowie mit schulexternen Partnern. Es gibt inzwischen zahlreiche Modelle, wie eine interne Zusammenarbeit in Gang gesetzt werden kann³³⁶: z. B. Teamarbeit, Quality Circle, Lernstatt, Supervision, das Konstanzer Trainingsmodell³³⁷. Wichtig ist, daß in der Schule soziale Bindungen aufgebaut, gemeinsame Ziele und Aufgaben verfolgt werden. Die Konfliktregelung muß entformalisiert werden. Einbestellen, Abmahnen etc. ist kein Weg zur Veränderung. Das bedeutet aber letztlich auf die Schülerinnen und Schüler bezogen, daß Zwangseinweisungen in eine Schulart nicht mehr vorkommen dürfen. Statt in Auslese

³³⁵ Siehe: z.B. Kornmann, Reimer (1992): Diagnostik zur Förderung notwendiger Voraussetzungen für basale Lernprozesse bei Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen ihrer Lebensvollzüge = zugleich eine Gegenposition zur Diagnostik ihres Lebenswertes. Oder unterrichtsnah: Mann, Iris (1992): Lernen können ja alle Leut.

³³⁶ Roth, Siegfried (1993). Japanisierung oder eigener Weg? Die Anwendung schlanker Produktionsweisen in der deutschen Automobilindustrie. Qualitätsstelle auf dem Weg zum Servicezentrum.

³³⁷ Tennstädt, Kurt-Christian; Krause, Frank; Humpert, Winfried und Hanns-Dietrich Dann (1986): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM).

müßte die gesamte Energie in Förderung, statt in die Einhaltung von institutionellen Formalitäten in die gemeinschaftliche Entwicklung von pädagogischen Qualitäten investiert werden.

Zugleich sollte die Schule Wege finden, um aus ihrer Isolation herauskommen, z.B. durch Job Rotation zwischen Schulstufen, Schularten, Hochschule und Schule, Wirtschaft und Schule, Schulverwaltung und Schule und zwar für Lehrende und Lernende. Warum kennen beispielsweise nur wenige Schülerinnen und Schüler die (frühere) Ausbildungsstätte ihrer Lehrerinnen und Lehrer? Sie wären sicher geeignete Lehrende für angehende Sonderschullehrkräfte, um nur ein Beispiel zu nennen.

Modelle, die eine Umwandlung der Schule in eine örtliche Bildungsstätte zum Ziel haben, könnten ebenfalls Wege aus der Isolation bieten, nicht aber das heute schon praktizierte Raumsharing, welches lediglich zu unlösbaren Interessenkonflikten führt.

5. Qualitätskontrolle und ständige Verbesserung, die sich lohnt

Die Bewertungsmaßstäbe für die schulische Qualität werden durch die gemeinsam entwickelten Ziele (siehe motivationale Vernetzung) noch nicht deutlich genug expliziert. Entscheidend ist, daß nicht das Ergebnis sondern der Prozeß bewertet wird, demnach der Entwicklungsfortschritt und nicht die Ergebnissteigerung. Das heißt, daß jeweils kleine Schritte gemeinsam formuliert werden³³⁸, die in Richtung Ziel führen. Der dann entstehende Prozeß wird immer wieder reflektiert und bewertet. Qualitätskontrolle geschieht also an der Basis, zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen, aber auch auf Schulebene und schließlich zwischen den Schulen³³⁹ und so weiter.

Entscheidendes Merkmal der prozeßorientierten Qualitätskontrolle muß demnach sein, daß sie jeweils Selbstkontrolle der kooperierenden Gruppe ist, aber an andere Ebenen Informationen für deren Arbeit weitergegeben werden. Sie kann konsequent fehlerfreundlich sein, weil sie den gemeinsamen Prozeß betrachtet und keine Einzelschuldzuweisungen vornehmen will.

Pädagogische Qualität lohnt sich dann vor allem, weil sie geeignet ist, Freude am Erreichen gemeinsamer Lernziele aufkommen zu lassen. Eine so orientierte Planung führt zur Vorbereitung dieser "Freudenfeste" und sichert die Energie für den langfristigen Weg zur geplanten Veränderung in eine lernenswerte Zukunft.

³³⁸ Beispielsweise ist Lean Management nicht ergebnisorientiert. Die Konzentration auf die Weiterentwicklung des Fertigungs-, Dienstleistungs- oder Informationsprozesses zeitigt langfristig "automatisch" die zum Überleben notwendigen Ertragserfolge. Im Zusammenhang mit der "Schule der Zukunft" reflektiert Wolfgang Schwark dieses Verhältnis von Prozeß- und Ergebnisverbesserung. Siehe Schwark, Wolfgang (1993): Hauptschüler im Widerspruch von modernen Produktionssystemen und traditioneller Schulbildung, S. 9 ff. Zur Vertiefung: Bösenberg, Dirk und Metzen, Heinz (1992): Lean Management, S. 106-134.

³³⁹ Der Vergleich mit den "Besten" bildete den Ausgangspunkt für die Entwicklung des "Toyota Produktions Systems" (= Lean Production); 1976 rettete die Methode des "legalen Diebstahls" den amerikanischen Hersteller von Fotokopierern, die Fa. Xerox vor dem Ruin. Seither firmiert die Vergleichsmethode unter dem Namen "Benchmarking". Siehe: Watson, Gregory H. (1993): Benchmarking - Vom Besten lernen.

9. Anhang

9.1. Auswertung des Personalfragebogens:

Geschlecht: 13 Frauen, 23 Männer

Alter:

| | |
|--------------|-------------|
| 30-35 Jahre: | 3 Personen |
| 36-40 Jahre: | 10 Personen |
| 41-45 Jahre: | 11 Personen |
| 46-50 Jahre: | 10 Personen |
| 51-55 Jahre: | 2 Personen |

Verteilung auf die Oberschulämter:

| | |
|-----------|-------------|
| Karlsruhe | 9 Personen |
| Stuttgart | 12 Personen |
| Freiburg | 6 Personen |
| Tübingen | 9 Personen |

Schulgröße:

Schule mit überwiegend kombinierten Klassen: 14

Schule mit fast einem oder mehreren Klassenzügen: 22

Einzugsgebiet:

ländlich: 19

städtisch: 17

Werdegang der Lehrkräfte:

Schulbildung:Gymnasium: 26 Personen

Gymnasium mit Umwegen: 2 Personen

2. Bildungsweg: 8 Personen

Zusätzliche Berufsausbildung:

kaufmännisch: 4 Personen

technisch: 4 Personen

sozial: 2 Personen

Außerschulische Berufserfahrung (zwischen 0,5 und 11 Jahren)

kaufmännisch: 5 Personen

technisch: 5 Personen

sozial: 10 Personen

keine: 11 Personen

Sonderschul-Lehramtsstudium:

grundständig: 10 Personen

Aufbaustudium: 26 Personen

in Reutlingen: 20 Personen

in Heidelberg: 14 Personen

sonstige: 2 Personen

Fachrichtung

Lernbehinderte: 35 Personen

Geistigbehinderte: 6 Personen

Erziehungshilfe: 10 Personen

Sprachbehinderte: 19 Personen

Körperbehinderte: 2 Personen

Berufstätigkeit im Schuldienst (ohne Abordnungs- bzw. Beurlaubungszeiten):

| | |
|------------------|-------------|
| unter 5 Jahre: | 2 Personen |
| 6 bis 10 Jahre: | 5 Personen |
| 11 bis 15 Jahre: | 13 Personen |
| 16 bis 20 Jahre: | 9 Personen |
| 21 bis 25 Jahre: | 4 Personen |
| über 25 Jahre: | 3 Personen |

Ohne Unterbrechung berufstätig im Schuldienst: 23 Personen

Erfahrung an unterschiedlichen Schulen:

| | |
|-----------------------------------|-------------|
| keine bis 2 verschiedene Schulen: | 20 Personen |
| 3 bis 4 verschiedene Schulen: | 12 Personen |
| mehr als 4 verschiedene Schulen: | 4 Personen |

| | |
|--|-------------|
| Erfahrung in sämtlichen Klassenstufen: | 17 Personen |
| nur Erfahrung in Klasse 3-9: | 7 Personen |
| nur Erfahrung in Klasse 1-6: | 6 Personen |
| nur Erfahrung in Klasse 7-9: | 5 Personen |
| nur Erfahrung in Klasse 5-6: | 1 Person |

Eigene Klasse zum Zeitpunkt der Befragung (Mehrfachnennungen):

| | |
|--------------------------|-------------|
| Klasse 1-3: | 14 Personen |
| Klasse 4-6: | 14 Personen |
| Klasse 7-9: | 11 Personen |
| in kombinierten Klassen: | 14 Personen |

An derselben Schule wie zum Zeitpunkt der Befragung beschäftigt:

| | |
|--|-------------|
| seit 1 > 2 Jahren: | 1 Person |
| seit 2 > 3 Jahren: | 8 Personen |
| seit 3 > 7 Jahren: | 9 Personen |
| seit 7 > 14 Jahren: | 10 Personen |
| seit mehr als 14 Jahren: | 8 Personen |
| Klassenlehrer/-in: | 31 Personen |
| Fachlehrer/-in: | 5 Personen |
| Rektor/Konrektor: | 3 Personen |
| (vorübergehende Funktion in der Schulaufsicht: | 4 Personen) |

Aktuelles Deputat (ca.):

| | |
|---|-------------|
| 0,5 Deputat: | 2 Personen |
| 0,75 Deputat: | 7 Personen |
| volles Deputat: | 27 Personen |
| Schülerzahl der eigenen Klasse zum Befragungszeitpunkt: | |
| unter 10 Schüler/-innen: | 9 Klassen |
| unter 15 Schüler/-innen: | 23 Klassen |
| über 15 Schüler/-innen: | 4 Klassen |

Regelmäßig gelesene Fachzeitschriften:

| | |
|--|-------------|
| - Zeitschrift für Heilpädagogik | 14 Personen |
| - Die Grundschule / Praxis Grundschule | 12 Personen |
| - Lehrerzeitung Baden-Württemberg | 9 Personen |
| - Sonderschule in Baden-Württemberg | 8 Personen |
| - Psychologie heute | 7 Personen |
| - Erziehung und Wissenschaft | 5 Personen |
| - Spielen und Lernen | 5 Personen |
| - Behindertenpädagogik | 4 Personen |
| - Sonderschulmagazin | 4 Personen |

- Extra 2 Personen

Häufige Themenbereiche der besuchten Fortbildungen der letzten beiden Jahre ohne Lehrplanpflichtveranstaltungen:

1. Fortbildung zu didaktisch-methodischen Veränderungen im Unterricht:

| | |
|---|------------|
| - Rhythmik / Musik / Theater | 7 Personen |
| - Reformpädagogik | 4 Personen |
| - Freiarbeit | 4 Personen |
| - Arbeit mit dem Computer | 3 Personen |
| - Unterrichten außerhalb des Klassenzimmers | 2 Personen |
| - Entwicklungsförderung | 2 Personen |
| - Fächerübergreifender Unterricht | 2 Personen |
| - Arbeit mit Video | 2 Personen |
| - Gesundheitserziehung | 1 Person |

2. Fortbildung zu Systemveränderungen:

| | |
|--------------------------------------|------------|
| - Integration von Behinderten | 3 Personen |
| - Drogen | 3 Personen |
| - Kooperation mit anderen Schularten | 2 Personen |
| - Ausländerarbeit | 2 Personen |
| - Schulkatmosphäre | 2 Personen |
| - Frauenarbeit | 1 Person |
| - Gewalt | 1 Person |
| - Arbeitszeit | 1 Person |

3. Psychologische Fortbildungen

| | |
|-----------------|------------|
| - Psychoanalyse | 2 Personen |
| - Kinesiologie | 1 Person |

| | |
|----------------|------------|
| 4. Supervision | 6 Personen |
|----------------|------------|

9.2. Leitfaden der Einzelinterviews

WIE GEHEN LEHRER/INNEN MIT DEM LEHRPLAN UM ?

| | | | | |
|---------------------|------|------|--|-----|
| InterviewpartnerIn: | Nr.: | | | |
| Interviewort: | | | | |
| Datum: | | | | |
| Zeitraum: | von: | bis: | | Uhr |

EINLEITUNG 1

Danke für Ihre Gesprächsbereitschaft! Sie helfen mir damit, die schulische Praxis in meine Arbeit aufzunehmen. Der Arbeitstitel meiner Studie lautet:

WIE GEHEN LEHRER/INNEN MIT DEM LEHRPLAN UM ?

Ich freue mich, daß ich Sie heute befragen darf, weil:

(Bezug zu Telefonat herstellen)

EINLEITUNG 2

Zum Verfahren möchte ich noch etwas sagen:

1. Ich möchte Sie nicht nach bestimmten, vorher festgelegten Kategorien befragen, sondern mich relativ frei mit Ihnen über Ihre Unterrichtsplanung unterhalten.
2. Dabei bestimmt der Verlauf Ihrer Gedanken unser Gespräch. Mein Leitfaden dient nur als Checkliste, damit wir keine wichtig erscheinenden Punkte vergessen.
3. Unser Gespräch soll dabei sehr praktisch sein - so wie Unterrichtsplanung es auch ist. Wir werden mit Ihrem Material und mit anschaulichen Zeichnungen arbeiten.
4. Sie brauchen Ihre Art, in der Sie die Stoffverteilung und den Unterricht planen nicht rechtfertigen, da sowieso jeder Lehrer anders plant und die Vorgehensweisen bei der Planung höchst unterschiedlich sind.
5. Um mich auf unser Gespräch konzentrieren zu können, würde ich unsere Gedanken gerne durch ein Kassettengerät aufnehmen bzw. die schriftlichen Ergebnisse kopieren.
6. Selbstverständlich verpflichte ich mich zu absoluter Diskretion:
Die Auswertung erfolgt anonym.

Soweit zum Vorgehen, zur Protokollmethode und zur Vertraulichkeit.

EINLEITUNG 3

Nun ein kurzer Überblick über die Inhalte unseres Gesprächs:

1. Wir beginnen mit den Gedanken, die Sie sich seit meiner ersten Anfrage bis heute zu diesem Thema gemacht haben.
2. Dann kommt die Hauptfrage: "Was tun Sie rein praktisch, wenn Sie Planen?"
3. Danach geht es um die Bedingungen unter denen Sie unterrichten und Ihren Unterricht planen.
4. Daran schließt sich die Frage an, wie sich Ihr Planen seit Ihrem Studium bis heute verändert hat.
5. Zum Schluß frage ich Sie noch, ob und unter welchen Bedingungen sich Planung überhaupt lohnt. Wieviel Zeit haben Sie sich für dieses Gespräch nehmen können?

Natürlich muß ich auch noch den üblichen wissenschaftlichen Kriterien genüge tun und Ihre "statistischen Daten" - wie Alter, Geschlecht etc. aufnehmen.

Für heute dürfte dies sicher mehr als genug sein! Nach einer längeren Pause möchte ich die Auswertung dieses Gesprächs mit Ihnen nochmals durchsprechen. Möchten Sie gleich einen Termin vereinbaren?

S T A T I S T I K

WARUM DAS?

Die Statistik dient dazu, Aussagen über die Repräsentativität von Erhebungen zu machen. Z. B.: Sind die TeilnehmerInnen dieser Befragung ein ungefähres Abbild der durchschnittlichen Lehrerschaft in Sonderschulen für Lernbehinderte? Bezüglich welcher Eigenschaften weichen sie deutlich vom Durchschnitt ab? usw. Dieses Hilfsmittel gehört bei empirischen Untersuchungen zum absoluten Standard. Und die Fachöffentlichkeit erwartet bei der Publikation meiner Dissertation Angaben über die Zahl, das Geschlecht, die Altersverteilung etc. der an dieser Studie beteiligten PartnerInnen - das ist bei Wissenschaftlern so üblich und heißt seit eh und je "Statistik".

ANGABEN ZUR PERSON UND ZUM BERUFLICHEN WERDEGANG

- | | | |
|---------------------|--------------|----------------------------|
| 1. Ihr Geschlecht: | weiblich () | männlich () |
| 2. Ihr Lebensalter: | bis 25 () | 26 - 30 () 31 - 35 () |
| | 36 - 40 () | 41 - 45 () 46 - 50 () |
| | 51 - 55 () | 56 - 60 () über 60 () |

DIE FOLGENDEN ANGABEN IMMER MIT UNGEFÄHRER ZEITANGABE

3. Ihre Schulbildung: _____
4. Ihre Berufsausbildung: _____

5. Ihre außerunterrichtliche Berufserfahrung: _____
6. Ihre Fachschul-/Hochschulausbildung: _____
7. Ihre Tätigkeiten in Hochschule/Lehrer-Aus- und -Weiterbildung/Erwachsenenbildung/Publizistik etc.: _____

8. Erste Dienstprüfung: Wann? _____ Wo? _____
- Zweite Dienstprüfung: Wann? _____ Wo? _____

9. Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst tätig? bis 5 J. () 6 - 10 () 11 - 15 ()
 16 - 20 () 21 - 25 () 26 - 30 () 31 - 35 () 36 - 40 ()
 über 40 ()

10. Wie verlief Ihre bisherige Schuldiensttätigkeit? || UNGEFÄHRE ANGABEN
 Schulart - Position - Deputat - Schulort - etc.

| Jahr | Schulart | Schulort | Klassen | Position | Lehrauftrag |
|------|----------|----------|---------|----------|-------------|
| | | | | | |

11. Seit wann sind Sie an Ihrer jetzigen Schule? seit: _____
 Schulart: _____ Besonderheiten (Zentrum etc.): _____
 In welchen Funktionen: _____

12. Größe Ihres Dienstortes: unter 5000 () 5.000 - 20.000 ()
 20.000 - 50.000 () 50.000 - 100.000 ()
 100.000 - 250.000 () 250.000 - 500.000 ()
 über 500.000 ()

13. Wie ist die Struktur und Zahl der Schüler Ihrer Schule?
 Schülerzahl: _____ Klassenzahl: _____ Zahl der Züge: _____
 Welche Klassenstufen sind zu einer Klasse zusammengefaßt? _____
 Wie groß ist die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse? _____
 Wie weit reicht das Einzugsgebiet der Schule _____ km

14. Ihr Schulamt: _____ Oberschulamt: _____

15. Beschreiben Sie Ihr Deputat: _____ Insgesamt: _____ Std
 Davon entfallen auf Unterricht: _____ Std
 auf Funktionsstellen _____: _____ Std

Die Fächeraufteilung im einzelnen:

| FACH: | KLASSE: | STD: | FACH: | KLASSE: | STD: |
|-------|---------|------|-------|---------|------|
| | | | | | |

Weitere Besonderheiten zu Ihrem Deputat: _____

16. Wie ist Ihre dienstliche Stellung?

- ausgebildete StL-Lehrerin () LehramtsanwärterIn ()
 FachlehrerIn () GHS-LehrerIn ()
 KonrektorIn () FachberaterIn ()
 Lehrplan-MultiplikatorIn () RektorIn ()
 SeminarschulrätIn ()

Weitere Besonderheiten zu Ihrer Stellung: _____

17. Unterrichten Sie einen Fächerschwerpunkt? ja () nein ()
 18. Sind Sie KlassenlehrerIn? ja () nein ()
 19. Waren Sie früher als KlassenlehrerIn tätig? ja () nein ()
 20. Welche Aspekte Ihrer beruflichen Stellung und Ihres beruflichen Werdeganges halten Sie noch für erwähnenswert? _____

21. Welche Fachzeitschriften lesen Sie
regelmäßig: _____
gelegentlich: _____
22. Erinnern Sie sich noch an Fachbücher, die Sie in den letzten beiden Jahren gelesen haben?

23. Eventuell haben Sie in den letzten beiden Jahren auch die eine oder andere Fortbildungsveranstaltung besucht, sei sie nun unmittelbar oder im weiteren Sinne auf Schule bezogen: _____
24. Gibt es sonstige Engagements, die Sie für erwähnenswert halten, über die Sie Impulse für Ihre Arbeit bekommen? _____

EINSTIEG IN DAS ALLGEMEINE INTERVIEW

Seit unserem Telefonat letzte Woche haben Sie sich sicher Gedanken gemacht über den voraussichtlichen Inhalt unseres Gesprächs. Vielleicht haben Ihre Gedanken sogar eine Wirkung auf Ihre Arbeit gehabt.

"Pläne sind dazu da, eingehalten zu werden."

Wie stehen Sie zu dieser Aussage, wenn es um Ihre Unterrichtsplanung geht?

1. Fragen zum praktischen Vorplanen
Für meine Arbeit interessiert mich vor allem, wie Sie bei Ihrer Planungsarbeit ganz praktisch vorgehen.
 - 1.1. Individuelle Planungsphasen und Planungsstile
Funktion: Einstieg des GP in die Gedanken über die eigene Planungsarbeit. Es gibt verschiedene Vorgehensweisen beim Planen. So haben amerikanische Studien (Clark/Yinger 1979) festgestellt, daß in unterschiedlichen zeitlichen Abschnitten geplant wird und daß die einzelnen Lehrkräfte dabei ganz verschiedene Arbeitsstile haben. Die einen planen eher fortlaufend, gewissermaßen fast parallel zum Unterricht, die anderen eher mit ineinandergreifenden langfristigen, mittelfristigen und kurzfristigen Plänen. Da gibt es Lehrkräfte, die arbeiten alle ihre Pläne sehr detailliert aus und andere planen lieber in groben Zügen. Offenbar können alle diese Vorgehensweisen zu erfolgreichem Unterricht führen. Für meine Arbeit interessiert mich nun, wie Sie bei Ihrer Planungsarbeit vorgehen.
 - 1.2. Jetzt interessiert mich noch etwas genauer, welche Pläne Sie im einzelnen schmieden, bis schließlich der Unterricht komplett vorbereitet ist.
INT: Bezug auf das bisher gesagte nehmen, zusammenfassen, gliedern.
Rückversicherung ob GP die Zusammenfassung so stehen lassen will. Plant GP eher zyklisch oder linear? Feststellen, in welche Teiltätigkeiten die gesamte Unterrichtsplanungsarbeit vom GP aufgegliedert wird. INT: Wenn GP lediglich unmittelbar parallel zum Unterricht plant, weiter mit 1.3.
 - 1.2.1. Sie planen mehrmals bis schließlich der Unterricht steht. Wie viele verschiedene Pläne werden das dann schließlich? Vielleicht fangen wir einmal mit der allergrößten Planung an.
 - 1.2.1.1. Wenn Sie unterschiedliche Pläne machen, verwenden Sie sicher auch Hilfsmittel bei der Planung.
INT: Bücher, Fachzeitschriften, vorhandenen Schülermaterial, Planungshilfen wie z. B. Formulare, Lehrpläne ...
 - 1.2.1.2. Beschreiben Sie doch einmal Ihren Arbeitsplatz während der Planung. Einige Materialien haben Sie unmittelbar greifbar, andere müssen Sie sich erst außerhalb besorgen.
INT: Wo wird geplant? Ausstattung?
 - 1.2.1.3. Sicherlich erhalten Sie aus den unterschiedlichen Planungsphasen auch unterschiedliche Planungsergebnisse. Das könnte auch ein Notizzettel sein.
INT: Festhalten, welcher Plan es ist, möglichst Kopie
 - 1.2.1.4. Gibt es an irgendeinem Punkt der Planung Absprachen zwischen KollegInnen?
 - 1.2.1.5. Nun haben Sie als SonderschullehrerIn auch noch andere Aufgaben außerhalb des Unterrichts. Planen Sie diese Aufgaben auch? Gibt es da Verbindungen zu Ihrer Unterrichtsvorplanung?
 - 1.2.2. Ich weiß nun recht genau Bescheid über die einzelnen Phasen Ihrer Planungsarbeit. Nun interessiert mich noch wie die einzelnen Phasen ineinandergreifen.
INT: Welche der Pläne werden veränderten Bedingungen angepaßt? Mit welchen Plänen wird nicht weitergearbeitet? Haben diese eventuell nur orientierende Funktion für die Vorplanung und können nicht als eigenständige Teiltätigkeit bezeichnet werden?

Das ist sehr interessant. Könnten Sie mir eventuell an einem Beispiel zeigen, wo ein bestimmter Unterrichtsinhalt in den einzelnen Plänen angesprochen wird? Das würde mir helfen, Ihr System besser zu verstehen.

- 1.3. Wie ein wichtiger Plan gemacht wird: Im nächsten Abschnitt des Interviews interessiert mich nun genauer, wie Sie an Ihrem Plan arbeiten. Zunächst interessiert mich, wie dieser Plan überhaupt entsteht. Vielleicht können Sie zunächst einmal beschreiben, welche Vorarbeiten Sie treffen, ehe Sie an die Arbeit gehen. Mich interessiert sehr, was Sie dann tun, wenn Sie Stück für Stück zusammentragen.

INT: Antworten auf die Vorfragen hier nochmals absichern und vertiefen. Als Gedächtnisstütze eventuell Stoffverteilungsplan oder anderen zentralen Plan hinzunehmen. Auf ein praktisches Beispiel Bezug nehmen

1.3.1. Strukturierung der Planungsarbeit:

Fach für Fach oder fächerübergreifende Planung?

Es gibt Lehrer und Lehrerinnen, die haben bisher Fach für Fach für einen bestimmten Zeitabschnitt durchgeplant. Manche haben versucht eine inhaltliche Verbindung mehrerer Fächer in ihrer Planung zu berücksichtigen.

Wie sind Sie bisher vorgegangen?

Gibt es eine Art Grundgerüst Ihrer Planung mit ganz bestimmten zeitlichen oder inhaltlichen Eckpunkten?

1.3.1.1. Konkretes Vorgehen bei der Vorplanung eines Unterrichtsthemas (das für die nächsten Unterrichtswochen vorgesehen ist)

Mich interessiert nun der Arbeitsablauf während Ihrer Planungsarbeit. Bitte wählen Sie einmal ein aktuelles Thema aus Ihrem Stoffverteilungsplan (o.a.) aus, an dem Sie mir die einzelnen Schritte erklären möchten, wie Sie dieses Thema in den Plan hineingebracht haben.

Es sollte ein Thema sein, an dessen Planung Sie sich noch gut erinnern, das Sie aber noch nicht durchgeführt haben.

INT: Stichworte: Orientierung im Gedächtnis, im Material, Zielstellung, gedanklicher Entwurf des Unterrichts, Eckpunkte im gedanklichen Entwurf, Festhalten von "Extrakten" des Entwurfs im Plan

1.3.1.2. Hätten Sie bei der Planung auch anders vorgehen können? (Planungs-Alternativen)

1.3.1.3. Welche Alternativen für die unterrichtliche Umsetzung des Themas erscheinen Ihnen noch geeignet? (Umsetzungsalternativen)

- 1.3.1.4. Zwischen der Planung und heute haben Sie mit Ihrer Klasse bereits gearbeitet. Wenn Sie heute nochmals planen würden, wie würden Sie das Thema dann einbringen?
Gibt es dafür Gründe?
- 1.3.1.5. Sie haben sehr anschaulich beschrieben, was Sie alles getan haben, während Sie diese Unterrichtseinheit geplant haben. Da gab es einzelne Arbeitsabschnitte. Sie haben die Unterrichtseinheit gewissermaßen etappenweise durchdacht.
Ich möchte nun gerne mit Ihnen zusammen versuchen, die einzelnen Arbeitsabschnitte bei der Planung der beschriebenen Unterrichtseinheit zu benennen. (Vgl. Hacker 1986, S. 245).
INT: z.B. Ziele festlegen, Soll-Ist Vergleich (Stand der Klasse), Ableitung von Veränderungsschritten aus dem Vergleich, hypothetische Auswahl von Inhalten, Themen, Schritten, Verfahren, Ableitung von Detailplanung, Auswahl der tatsächlichen Unterrichtsvorhaben ...
Sicherlich gibt es auch eine Reihenfolge der einzelnen Arbeitsschritte.
- 1.3.1.6. Heuristische Regeln: (vgl. Hacker, 1986 S. 347).
Wenn Sie eine Reise planen, dann stellen Sie sich für's Packen viele Fragen: z. B. Wie warm ist es dort? Welche Sportarten werde ich dort betreiben? etc.
Bei der Vorplanung Ihres Unterrichts geht es Ihnen vielleicht ähnlich. Welche Fragen helfen Ihnen hier weiter?
- 1.3.1.7. Sicherlich planen nicht alle Lehrkräfte so wie Sie. Es gibt ja auch ganz verschiedene Wege zum Ziel Unterricht. Gibt es denn auch falsche Wege, also Planungsfehler, die Ihrer Ansicht nach nicht zum Ziel führen? (vgl. Hacker 1986, S. 340).
- 1.3.2. Von der Vorplanung zur Projektierung:
Wie ein anderes konkretes Thema nach der Vorplanung projektiert und durchgeführt wurde: Jetzt soll es um ein Thema gehen, das Sie gerade durchgeführt haben. Sie können ein beliebiges Thema auswählen, mich interessiert, wie Sie im Unterricht vorgegangen sind.
 - 1.3.2.1. Hatten Sie diese Ideen schon bei der Vorplanung? Oder anders gesagt: In welcher Planungsphase haben Sie die zentralen Ideen dieses Unterrichtsbeispiels vorgedacht?
 - 1.3.2.2. Und was davon stand in Ihrem Stoffverteilungsplan?
INT: Stoffverteilungsplan dazunehmen
 - 1.3.2.3. Welches Ziel haben Sie damals mit Ihrer Planung verfolgt? Hatten Sie Ihr Ziel zwischenzeitlich geändert? (vgl. Hacker 1986, S.348)
 - 1.3.2.4. Alle Veränderungen, sowohl bezüglich der unterrichtlichen Zielstellung als auch der Wege dahin hatten eine Ursache. Können Sie das noch rekonstruieren?
 - 1.3.2.5. Wäre es Ihrer Ansicht nach sinnvoll, eine genauere Vorplanung anzustreben? Wenn ja: Wie werden Sie dahin kommen? Haben Sie Strategien dafür?
 - 1.3.2.6. Sicherlich fällt auch in Ihrem Unterricht so manches aus Zeitmangel schließlich ganz weg, was Sie vorher eingeplant hatten. Vielleicht kommt es auch gar nicht zum Einplanen.
Was machen Sie mit Unterrichtsstoff aus dem Lehrplan, zu dem Sie einfach nicht mehr kommen?

2. Objektive Rahmenbedingungender Vorplanung

Es gibt etliche Einflüsse, die Ihre Arbeit als LehrerIn entweder begünstigen oder behindern. Ich denke dabei an schulische Bedingungen, an Arbeitsmittel, die zur Verfügung stehen oder nicht u.s.w.

INT: Stichworte: Zeit, Finanzen, Ergonomie Arbeitsmittel, Schulklima ...

- 2.1. Wenn Sie jetzt einmal nur an Ihre Planungsarbeit denken, welche Bedingungen würden Sie dann als besonders förderlich bezeichnen?
 - 2.1.1. Nehmen wir einaml an, Sie dürften sich optimale Bedingungen aussuchen. Was würden Sie sich außer dem bereits vorhandenen noch wünschen?
INT: Stichworte: Zeit, Finanzen, Ergonomie, Arbeitsmittel, Arbeitsplatz, Schulklima, Gesundheit, Weiterbildung Schulaufsicht etc.
 - 2.1.2. Und was sagt Ihre Familie dazu, wenn Sie so viel Zeit hinter dem Schreibtisch verbringen?
- 2.2. Es gibt sicher auch eine Reihe von Störungen, Behinderungen oder einfach abträgliche Bedingungen für Ihre Vorplanungsarbeit
 - 2.2.1. Könnten Sie von einigen negativen Bedingungen sagen, daß Sie sich dadurch ganz konkret in Ihrer Planungsfreiheit eingeschränkt fühlen?
INT: Stichworte: Zeit, Finanzen, Ergonomie Arbeitsmittel, Arbeitsplatz, Schulklima, Gesundheit, Weiterbildung Schulaufsicht etc.
 - 2.2.2. Vielleicht haben Sie Vorstellungen, wie diese negativen Bedingungen geändert werden könnten?
- 2.3. Die beiden Lehrpläne als Bedingung der Vorplanung im Vergleich:
Positive und negative Einflüsse
Wenn Sie sich entscheiden sollten, welcher Lehrplan würde dann auf dem Hintergrund Ihrer bisherigen Erfahrungen und Ihres Wissens über die beiden Lehrpläne eher zu Ihnen passen: Der alte Lehrplan der Schule für Lernbehinderte oder der neue?
 - 2.3.1. Worin sehen Sie die entscheidenden Unterschiede zwischen dem alten und dem neuen Lehrplan?
 - 2.3.1.1. Vielleicht wird der neue Lehrplan Ihren Unterricht verändern. Welche konkreten Anregungen werden Sie daraus entnehmen?
 - 2.3.1.2. Gibt es auch Punkte im neuen Lehrplan, die Sie so nicht für umsetzbar halten?
 - 2.3.2. Lehrpläne sind eigentlich Aufträge des jeweiligen Landes an seine Lehrkräfte.
 - 2.3.2.1. Versuchen Sie bitte einmal zu formulieren, welche zentralen Punkte den Auftrag des alten Lehrplans für Sie kennzeichneten
 - 2.3.2.2. Ebenso beinhaltet der neue Lehrplan Aufträge, welche zentralen Aufträge an Sie haben Sie dem neuen Lehrplan entnommen?
 - 2.3.2.3. So mancher Auftrag von oben steht zwischen den Zeilen. Sind Lehrpläne da anders, sind sie ehrlicher? Oder haben Sie auch beim neuen Lehrplan Aufträge zwischen den Zeilen entdeckt?
 - 2.3.3. Umsetzung des neuen Lehrplans:
Vielleicht haben Sie sich auch schon das eine oder andere aus dem neuen Lehrplan im Unterricht ausprobiert.
 - 2.3.3.1. Sicher gibt es da manches, das Ihnen entgegenkommt und anderes, das Ihnen nicht so sehr liegt.
INT: Welche Aufträge übernimmt GP gerne, welche weniger.

- 2.3.3.2. Anderer Unterricht verlangt auch eine etwas andere Planung. Haben Sie da bereits Ideen, wie Ihre neue Planung aussehen könnte?
 - 2.3.3.3. Vielleicht versuchen Sie einmal zu skizzieren, welche Faktoren die einen Einfluß auf den Unterricht haben, bereits bei der Planung mit dem neuen Lehrplan mitgedacht werden müssen.
 - 2.3.3.4. Welche von diesen Faktoren würden Sie als neu oder als neu gewichtet bezeichnen gegenüber dem Auftrag des alten Lehrplans?
 - 2.3.3.5. Es gibt Lehrkräfte, die behaupten, Schüler lernten auch ohne systematisches Lernangebot. Das Bereitstellen von anregendem Material reiche aus. Häufig kommt hier das Stichwort "Freie Arbeit" ins Spiel. Würden Sie diese Aussage unterstützen?
 - 2.3.3.6. Gibt es denn überhaupt eine zweckmäßige oder sogar notwendige Abfolge von Lernanlässen, Lerninhalten oder Lernzielen?
 - 2.3.3.7. (Wenn ja...) Auf welche Art gewinnen Sie künftig im fächerübergreifenden Unterricht diese zweckmäßigste Abfolge des Lernstoffs bzw. der Lernziele?
 - 2.3.3.8. Sie haben nun über verschiedene Unterrichtsverfahren nachgedacht. Gibt es Ihrer Ansicht nach da Unterschiede bezüglich des Planungsaufwandes? Welches sind Ihrer Ansicht nach besonders planungsaufwendige Verfahren?
- 2.4. Handwerkszeug für die Auftragserfüllung:
 Wenn der Handwerker beim Hausbau an die Arbeit geht, dann braucht er mehr als nur die Pläne des Architekten. Seine Erfahrung, sein Wissen, allerlei Werkzeug und Material steht zur Verfügung oder muß angeschafft werden.
 Ihre Situation ist da ganz ähnlich. Auch Sie brauchen allerlei Handwerkszeug um den neuen Lehrplan umsetzen zu können. Wie sieht Ihre Ausstattung dazu heute aus?

- 2.4.1. Sicher haben Sie darüber hinaus noch einige Wünsche an die notwendige Grundausrüstung an Wissen und Material, damit der Einstieg in die Arbeit mit dem neuen Lehrplan etwas leichter wird.
Wenn Sie nun einmal eine Ihnen schon etwas bekannte Unterrichtseinheit aus dem neuen Lehrplan auswählen, was könnten Sie ganz konkret dazu noch an Hilfen brauchen?
- 2.4.2. Ein wichtiger Teil der Planung ist die Ideen- und Materialsammlung, sei sie nun an der Schule vorhanden oder in Ihrem Privatbesitz. Da gibt es Schätze von Arbeitsblättern, Karteien, Spielen, Vorlagen für alles mögliche, Bücher und Folien usw.
Welche Quellen bevorzugen Sie? Können Sie mir etwas aus Ihrem Schatz zeigen?
Haben Sie da in Ihrer Sammlung eine spezielle Ordnung?
damit Sie auch immer gleich finden, was Sie brauchen könnten?
Vielleicht wird der neue Lehrplan auch Ihre individuelle Materialsammlung beeinflussen? Werden Sie jetzt andere Schwerpunkte beim Sammeln setzen? Halten Sie auch eine Veränderung der Ordnungsstruktur für sinnvoll?
- 2.5. Einflußgröße kollegiale Zusammenarbeit auf die Planung:
In beinahe jeder Klasse arbeiten verschiedene LehrerInnen. Manche planen ihren Unterricht lieber alleine, andere möchten gerne mit ihren KollegInnen zusammen den Unterricht ein Stück weit vorbereiten. Einmal abgesehen von irgendwelchen Vorgaben von oben, wie würden Sie es gerne handhaben.
INT: Neigungen und Vorstellungen, bisherige praktische Erfahrungen in der Zusammenarbeit in der Planung bzw. im Unterricht
- 2.5.1. Wenn Sie sich einmal den Kollegen oder die Kollegin vorstellen, - jetzt ganz ohne Namen zu nennen - mit dem oder mit der Sie am ehesten kooperieren könnten, welche Eigenschaften schätzen Sie an ihm oder an ihr ganz besonders?
- 2.5.2. Sicherlich gibt es auch einen Kollegen oder eine Kollegin, mit dem oder der Sie sich am wenigsten gerne zusammentun würden. Auch dafür haben Sie ganz sicher einige Gründe. Es wäre schön, wenn Sie auch diese Gründe - wieder ganz ohne Namen - beschreiben könnten.
- 2.5.3. Gäbe es Ihrer Meinung nach Möglichkeiten, die Kooperationsfähigkeit eines Kollegiums so zu verbessern, daß eine gemeinsame Vorplanung wie sie im Lehrplan nun gefordert wird, möglich wird?
- 2.5.4. Bisher war es ja an vielen Schulen so, daß die einzelnen KollegInnen sich nur wenig in Ihre Arbeit hineinschauen ließen. Dennoch wissen Sie sicherlich auch etwas darüber wie einzelne KollegInnen an Ihrer Schule ihren Unterricht bisher geplant haben. Vielleicht können Sie etwas über die einzelnen Planungsphasen sagen. Vielleicht wissen Sie auch über Unterschiede zu Ihrer eigenen Art und Weise der Planungsarbeit bescheid. INT: Diese Frage zielt darauf ab zu erfahren, ob und inwieweit bisher schon ein Austausch über die Unterrichtsplanung erfolgt ist. Deshalb sehr konkret nachfragen.
- 2.5.5. Auch wenn die Planungsarbeit nicht im Rampenlicht des Lehrerzimmers steht, gibt es an den Schulen so etwas wie ein Schulklima, das auch eine gewisse Auswirkung auf die Vorplanungsarbeit der Lehrkräfte an dieser Schule hat. Versuchen Sie doch bitte einmal, das für Ihre Schule zu beschreiben.
- 2.5.5.1. Ein Faktor, wie die Schulgesamtheit Einfluß auf die Planung ihrer Lehrkräfte nimmt, ist, ob die Schule selbst Störungen geplanter Abläufe hervorruft, gewissermaßen die Umsetzung

der Planung vereitelt. Es gibt Untersuchungen, die belegen, daß es da sehr große Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Die einen gewährleisten einen planmäßigen" Ablauf, in anderen platzt im Extremfall jeder mitten in den Unterricht, um etwas mitzuteilen oder der Schulleiter nimmt vor krankheitsbedingten Umlegungen nicht einmal Rücksprache mit dem betroffenen Lehrer, ob diesem die Veränderung überhaupt in seine unterrichtlichen Vorhaben paßt.

- 2.5.5.2. Aber auch inhaltlich können Einschränkungen der Vorplanungsmöglichkeiten gegeben sein. So ist es denkbar, daß es Einmischungen gibt, über den Lehrplan hinaus wirkende Vorschriften von seiten der Schulleitung für die Vorplanung oder auch ein strenges Klima, das für Experimente wenig Raum läßt.
- 2.5.5.3. Welchen Stellenwert haben schließlich die Planungsarbeit und auch organisatorische Arbeiten, die die Materialsammlung betreffen im Kollegium selbst. Werden solche Tätigkeiten eher als besonders hochstehend eingestuft oder eher als niedere Arbeiten, die man mehr oder weniger den "Dummen" überläßt, die nichts besseres mit ihrer Zeit anzufangen wissen.
- 2.5.5.4. (Wenn positives Klima...) Wie sehr können Sie sich auf unterstützendes Verhalten Ihrer KollegInnen verlassen? Geht das so weit, daß Sie ohne weiteres über Ihre Planungen sprechen können, vielleicht sogar Ihr Material gegenseitig austauschen?

2.6. Einflußgröße SchülerInnen auf die Planung:

Nun geht es darum, wie die Bildungsbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen in Ihrem Unterricht Berücksichtigung finden. Führten Sie bisher schon irgendwelche individualisierenden Maßnahmen im Unterricht durch?

INT: Wenn keinerlei Individualisierungsmaßnahmen erfolgen, weiter mit 2.6.2.

- 2.6.1. Planen Sie diese Individualisierungsmaßnahmen im voraus oder handeln sie da eher spontan?
 - 2.6.1.1. Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um sicherzustellen, daß die individuellen Bildungsbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen nicht im Schulalltag untergehen?
INT: Fragen ob und zeigen lassen, falls in schriftlichen Plänen bereits Hinweise auf individuelle Förderung vorhanden sind, kopieren.
INT: Wenn die Individualisierung nicht geplant wird, weiter mit 2.6.2.
 - 2.6.1.2. Sie haben mir bereits erzählt, daß Sie in verschiedenen Phasen planen. Welche Planungsphasen enthalten denn frühesten Gedanken an Individualisierungsmöglichkeiten?
 - 2.6.1.3. Haben Sie eventuell ein Beispiel dafür, wie Sie die individualisierenden Aspekte in Ihrer Planung mitbedacht haben? (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Materialherstellung, Stoffverteilungsplan, Wochenplan, Förderplan ...)
 - 2.6.1.4. Wie kontrollieren Sie, beispielsweise in Mathematik oder Deutsch, welche Lernfortschritte ein bestimmter Schüler macht? Haben Sie da ganz bestimmte Methoden um herauszubekommen, woran es vielleicht im einen oder anderen Fall haken könnte, wenn ein Schüler nicht ganz das erreicht hat, was Sie sich erwartet hatten?
 - 2.6.1.5. Wird diese Lernkontrolle auch im fächerübergreifenden Unterricht noch in Ihrer gewohnten Art machbar sein? Oder haben Sie bereits Vorschläge, wie Sie sich dann über den jeweiligen Lernstand eines Schülers informieren werden?

- 2.6.2. Wir haben bisher über die Einflußgröße Schülerindividualität auf Ihren Unterricht und Ihre Planungsarbeit gesprochen. Wie ist es aber mit der Klasse als Gesamtgruppe. Gibt es da ebenfalls Einflüsse?
 - 2.6.2.1. Planen Sie auch Maßnahmen ein, die sich auf gruppenspezifische Aspekte beziehen?
 - 2.6.2.2. Welche Planungsphasen beinhalten nun einen Bezug auf solche Maßnahmen?
 - 2.6.2.3. Vielleicht können Sie auch das wieder an einem Beispiel kurz erläutern?
 - 2.6.2.4. Bei individualisiertem oder binnendifferenziertem Unterricht besteht ja immer die Gefahr, daß nun alle Schüler gleichzeitig Ihre Hilfe brauchen und das bringt Unruhe und Streß für Sie. Sicherlich haben Sie Ihre Strategien, das zu verhindern. Mich interessiert nun vor allem, ob Sie solche Strategien bereits bei der Planung mitbedenken und in welchem Stadium der Planung solche gruppenorganisatorischen Probleme in die Vorplanung eingehen.
INT: Am konkreten Beispiel erläutern lassen, ggfs. Planung (wenn schriftlich) zeigen lassen.
- 2.7. Eigene Bedürfnisse der Lehrkraft und Eingang in Unterricht und Planung:
Nun sind ja nicht nur die Schüler und Schülerinnen Individuen, sondern auch Sie selbst. Sicher haben auch Sie besondere Vorlieben und Abneigungen für das eine oder andere Fach oder den einen oder anderen Themenbereich.
 - 2.7.1. Woran liegt es, daß Sie das eine oder andere Thema lieber mögen?
 - 2.7.1.1. Mich würde interessieren, wie Sie so ein Lieblingsthema einführen und auch wie sie es vorher planen. Haben Sie ein Beispiel dafür?
 - 2.7.1.2. Welche Möglichkeiten sehen Sie, das Spektrum Ihrer Lieblingsthemen noch zu erweitern?
 - 2.7.2. Sie kommen ja nun doch immer wieder in die Situation, daß Sie mit unbekanntem Unterrichtsstoff konfrontiert werden. Sicher können Sie auch dafür ein Beispiel nennen.
 - 2.7.2.1. Welche Wege haben Sie eingeschlagen, um sich selbst über das Thema zu informieren, damit Sie es planen können?
 - 2.7.2.2. Erinnern Sie sich noch, welche Informationen unbedingt nötig waren, um mit der Vorplanung beginnen zu können?
 - 2.7.2.3. Zwischen der Vorplanung und der eigentlichen Durchführung des Unterrichts haben Sie sicherlich noch mehr Informationen gesammelt. Finden Sie diese zusätzlichen Informationen dann eher zufällig, oder sammeln Sie mit System
- 2.8. Einschätzung des Zusammenhangs Anforderungen und eigene Leistungsfähigkeit:
Wir haben über die Anforderungen gesprochen, die der Lehrplan an die LehrerInnen stellt und über das Handwerkszeug, das zur Erfüllung dieser Ansprüche zur Verfügung gestellt wird. Über die Belastungen, die Sie als Lehrerin durch die Anforderungen, die an Sie gestellt werden erfahren, sollten wir noch sprechen.
 - 2.8.1. Wenn Sie einmal die Anforderungen des alten und des neuen Lehrplans miteinander vergleichen, werden Sie dann künftig eher entlastet oder steigen die Ansprüche, die an Sie als LehrerIn gestellt werden?
 - 2.8.1.1. Worin werden die besonderen Belastungen, die auf Sie mit dem neuen Lehrplan zukommen bestehen?
 - 2.8.1.2. (Wenn stärkere Belastungen) Erkennen Sie bereits Strategien, wie Sie diesen Mehrbelastungen entgegenwirken könnten?

- 2.8.2. Es gibt auch besonders hohe Belastungen, die etwas mit der eigenen Situation zu tun haben und nicht so sehr von der Arbeit in der Schule herkommen. Dennoch haben solche Belastungen einen Einfluß auf den Unterricht.
Waren Sie auch schon einmal in einer solchen Situation?
Können Sie sich noch daran erinnern, welche konkreten Auswirkungen das auf Ihren Unterricht und besonders auf Ihre Planungsarbeit hatte?

3. Individuelle Entwicklung der Planungstätigkeit

3.1. Planungslebenslauf

Sie haben mir nun vieles über Ihre Arbeit erzählt und wie Sie sie planen. Vielleicht erinnern Sie sich noch an die Zeit, als Sie gerade mit dem Studium fertig waren. Können Sie da Unterschiede feststellen zwischen Ihrer damaligen Planungsarbeit und heute?

INT: Möglichst detailliert beschreiben lassen, wie damals geplant wurde. Entwicklung der individuellen Planungsarbeit von damals bis heute beschreiben lassen. Auf Stationen im Lebenslauf (Statistik) Bezug nehmen.

3.1.1. Worin würden Sie den entscheidenden Fortschritt in Ihrem PlanerInnenleben sehen? Was machen Sie heute viel besser?

3.1.1.1. Vielleicht haben Sie noch ein Beispiel aus der damaligen Zeit wenn nicht, beschreiben Sie doch einmal wie Ihre Vorplanung früher ausgesehen hat und was sich konkret verändert hat. Vielleicht nehmen Sie ein Beispiel aus einem Bereich, den es heute noch genauso gibt wie damals.

3.1.1.2. Hat sich auch Ihr Unterricht in wesentlichen Merkmalen verändert? Welche Merkmale sind das im Wesentlichen?

3.1.2. Was hat Ihnen Anstöße gegeben zu diesem Lernfortschritt? Was waren sozusagen die Motoren?

3.1.2.1. Haben Ihnen dabei Fortbildungen weitergeholfen?

INT: Wenn GP ausführlich erläutert hat, was die Motoren seiner planerischen Entwicklung waren, 3.1.2.7

3.1.2.2. Vielleicht haben auch Anregungen von KollegInnen eine wichtige Rolle gespielt?

3.1.2.3. In dieser Entwicklungszeit haben Sie sicherlich Ihrer Planung unterschiedlich viel Gewicht beigemessen. Vielleicht war auch die Bewertung von außen anders als heute.

3.1.2.4. Manche Entwicklung wird auch deshalb notwendig, weil veränderte Arbeitsbedingungen keine befriedigenden Ergebnisse mehr zulassen. Vielleicht gab es auch solche Anstöße für die Entwicklung Ihrer Planungsarbeit.

3.1.2.5. Genausogut können verbesserte Arbeitsbedingungen helfen, besser zu planen. Da wurde z.B. etwas angeschafft, die Räumlichkeiten wurden besser oder es war einfach mehr Geld zur Verfügung.

3.1.2.6. Welche Rolle hatte im Laufe der Entwicklung Ihrer Planungstätigkeit die Schulaufsicht?

3.1.2.7. Manchmal bekommt man ja auch Anstöße von außerhalb der Schule. Gibt es da noch etwas, das Ihre PlanerInnenentwicklung unterstützt hat?

3.1.2.8. Haben Sie Ihr Planungsverhalten auch in anderen Lebensbereichen verändert?

3.1.4. Haben Sie schon andere Lehrplanwechsel miterlebt? Wie haben sich die Veränderungen damals auf Ihr Planungsverhalten ausgewirkt?

weiter mit

- 3.1.5. Wie würden Sie heute planen, wenn es keine Kontrolle der Schulaufsicht gäbe?
- 3.2. Einordnung des Planens in die gesamte LehrerInnentätigkeit:
Sie haben als LehrerIn ja nicht nur die Aufgabe Unterricht zu machen und zu planen. Da gibt es noch eine ganze Reihe anderer Aufgaben. Sie machen Elternarbeit, sie müssen testen und Gutachten schreiben, Sie haben allerlei Formsachen zu erledigen, an Konferenzen teilzunehmen und Sie haben die Aufgabe, für ein Schulleben mit Festen und Feiern zu sorgen. Vielleicht fallen Ihnen noch weitere Arbeiten ein.
- 3.2.1. Welchen Stellenwert geben Sie dem Planungsanteil an diesen Tätigkeiten? Wobei ist die Vorplanung wichtig, wobei nicht so sehr? (Falls nicht geklärt: Wo wird geplant? Wieviel Zeit wird dazu gebraucht?)
- 3.2.2. Lohnt sich der ganze Planungsaufwand?
Wir haben eingangs darüber diskutiert, ob Pläne dazu da sind, um eingehalten zu werden. Jetzt interessiert mich abschließend Ihre Einschätzung, ob sich der Planungsaufwand überhaupt lohnt.
- 3.2.2.1. Gibt es Unterrichtsgegenstände, für die sich eine längere und detailliertere Vorausplanung ganz besonders bezahlt macht?
- 3.2.2.2. Welche konkreten Vorteile bringt gerade dabei die besonders ausführliche Vorplanung?
- 3.2.2.3. Gibt es da ganz bestimmte Punkte in der Vorplanung, auf die besonderer Wert gelegt werden sollte?
- 3.2.2.4. Genauso gut gibt es sicherlich Unterrichtsgegenstände oder Anlässe, für die sich eine Vorplanung annähernd erübrigt.
4. Schlußfragen
- 4.1. Sie haben sich sicherlich während des Interviews viele Gedanken gemacht, von denen einige vielleicht ganz neue Aspekte beinhaltet haben. Welche Aspekte unterrichtlicher Vorplanung, die bisher noch nicht angesprochen wurden, halten Sie noch für wichtig?
- 4.2. Wenn Sie in Anbetracht der neuen Anforderungen des Neuen Lehrplans dem Ministerium Vorschläge unterbreiten sollten, wie von dort aus, die Umsetzung unterstützt werden könnte, welche Anregungen würden Sie dann geben?
- 4.3. Vielleicht haben Sie jetzt im Nachhinein noch einige Fragen an mich?

9.3. Didaktische Kategorien zwischen Lernzielorientierung und Emanzipation

Trotz unterschiedlichem theoretischen Hintergrund finden sich zahlreiche Kategorien in sämtlichen didaktischen Theorien wieder. Die ganze Palette der Kategorien in ihrer jeweiligen theoretisch begründeten Ausgestaltung macht schließlich das einzelne Modell als unterscheidbares Ganzes sichtbar. Durch Gegenüberstellung der Extrempositionen zweier sehr unterschiedlicher didaktischer Ansätze auf den einzelnen Kategorien soll dies im folgenden dargestellt werden.

| Planungsrelevante Kategorien | Theoretischer Hintergrund | |
|------------------------------|--|--|
| | a) lernzielorientierte Didaktik | b) emanzipatorische Didaktik |
| Planungsphasen | langfristige Curricula kurzfristige Unterrichtsvorbereitung | pädagogische Visionen, langfristige Rahmenplanung, thematische Kurzzeitplanung |
| Vorstellung von der | rational vorausplan- | kooperativ und prozeß- |

| | | |
|---|--|---|
| Planbarkeit des Unterrichts | bar durch die Lehrkraft | haft, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern planbar |
| Vorstellung von der Bestimmtheit unterschiedlicher Faktoren | Bedingungen sind vorab weitgehend bestimmbar | Bedingungsgefüge enthält zahlreiche nicht vorherbestimmbare Bedingungen und Beziehungen |
| Funktion der Unterrichtsplanung | möglichst präzise Vorausbestimmung | gemeinsame Klärung von Interessen, Motiven; sinnvolle Einheiten finden, gemeinsame Vorbereitung |
| Strategien der Bewältigung von Komplexität durch Planung | Feststellung der soziokulturellen und anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen; Minimierung der Störfaktoren durch optimale Anpassung der Lernaufgaben an das Individuum auf der Grundlage des Festgestellten | Konflikte, Unterschiede und Widersprüche als Lernanlässe Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler durch komplexe Arbeitsaufgaben und kooperative Arbeit |
| Lernbegriff | in Anlehnung an Reiz-/Reaktionslernen | Lernen als selbst- und umweltgestaltendes Problemlösen in komplexen Situationen |
| Menschenbild | Mensch als passive triviale Maschine | Mensch als autonomes entwicklungsfähiges Subjekt |
| Weltbild | technizistisch-voluntaristisch | evolutionär-kooperativ |
| Erfolgskriterien | Überprüfbares Wissen und Können in den vorgesehenen Bereichen | Emanzipation, Handlungsfähigkeit, kommunikative Kompetenz, Solidaritäts-, Mitbestimmungs-, und Selbstbestimmungsfähigkeit |
| Zielfindung | Entnahme aus dem Curriculum, Operationalisierung unter Berücksichtigung der Bedingungen der Gruppe | individuelle und gruppenbezogene Entwicklungsziele kooperativ formulieren, Vergleich mit Entwicklungsstufen, epochalen Schlüsselproblemen und dem Lehrplan |
| Gliederung der Ziele | nach Zielebenen: Richtziele, Grobziele, Feinziele | nach dem individuellen Entwicklungsstand und der Aneignungsstruktur des Themas |
| Zielkomponenten | materiale, formale, kognitive, affektive, psychomotorische, soziale Komponenten | individuelles und gruppenbezogenes Entwicklungsinteresse, Komponentenreichtum durch komplexe Lernanlässe |
| Kontrolle | Test, Lehrer/-innenurteil mit dem Ziel der gerechten Einstufung auf einer Rangskala und der funktionalen Selektion | Selbst- und kooperative Kontrolle mit dem Ziel einer realistischen Sicht der eigenen Entwicklung und Entwicklungsmöglichkeiten |

| | | |
|---------------------|---|--|
| Auswahl der Inhalte | Entnahme aus dem Lehrplan, Prüfung, ob die Inhalte zur Erreichung der Ziele geeignet sind | Finden generativer Themen plus notwendige instrumentelle Inhalte; Kriterien: Spezielle Betroffen- heit der Schülerinnen und Schüler, Entwick- lungsinteressen der Lernenden |
|---------------------|---|--|

| | | |
|---|---|---|
| Strukturierung der Inhalte und methodisch- didaktische Aufbereitung | Gliederung der Sachstruktur gemäß den Teilzielen durch die Lehrperson, Herstellung / Auswahl geeigneter Medien; Komplexitätsreduktion durch Gliederung in kleine logische Schritte; multimediales und multimethodisches Vorgehen; detaillierte Lernhilfen, Fehlervermeidung | Analyse der Sachstruktur im Hinblick auf die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung; Möglichkeiten zu handelnden Aneignungsprozessen schaffen, keine unnötige Komplexitätsreduktion durch die Lehrperson, Lernhilfen wenn nötig; gemeinsam realisierbare Perspektiven herstellen; mögliche Arbeitsprodukte finden; kooperative Projektplanung, dabei komplexe subjektiv passende Teilaufgaben im Gesamtprojekt auf unterschiedlichem Aneignungsniveau |
| Schüler- und Schülerinnenorientierung | Äußere und innere Differenzierung auf der Grundlage von Tests und Lernstandskontrollen | Mitplanung der Schüler und Schülerinnen in allen Planungsphasen, individuelle Teilaufgaben am gemeinsamen Ziel |
| Rastervorgaben für die Planung | Einzelstundenformulare mit mindestens Zeit-, Ziel-, Inhalts- und Medienspalte | Heuristiken zur Erschließung von Sach- und Aneignungsstrukturen und für die Gestaltung der Arbeitsbedingungen |
| Unterschiedliche Anforderungen der Planungsaufgabe an die Qualifikation der Lehrperson, die über Basisqualifikationen hinausgehen | fachbezogene und pädagogisch-psychologische Sachkompetenz zur Analyse der Ausgangsbedingungen, Lernzielauswahl, -reduktion und -operationalisierung, Medienkompetenz | Fähigkeit zu moderieren, reflektierte Leitziele, Sachkompetenz; Fähigkeit, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen; Fähigkeiten aus einem Projekt heraus entwicklungsfördernde Aufgaben für die Einzelnen und die Gesamtgruppe zu finden; Problemlösungskompetenz für komplexe Aufgaben, Projektplanung, Projektsteuerung; Organisatorische, handwerklich-technische Fähigkeiten zur Bereitstellung von materiellen, räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen |

Die didaktischen Modelle beschreiben Unterrichtsplanung idealtypisch bis normativ. Sie abstrahieren damit von real gegebenen Bedingungen und Möglichkeiten. Insbesondere das lernzielorientierte Modell gibt rationale Planungsentscheidungen vor und setzt demnach relativ vollständige Informationen, ihre Analysierbarkeit und eindeutige Ziele voraus.

10. Verzeichnisse

10.1. Ausführliches Inhaltsverzeichnis

1. "EIN SONDERSCHULLEHRER KANN ALLES!" EINLEITUNG 1

| | |
|---|---|
| Perspektivenwechsel im Forschungsinteresse | 1 |
| Von der Lösung der alltäglichen Widersprüche zu Problemen mit der großen Lösung | 2 |
| Zur empirischen Untersuchung: Erfahrung von Erfahrung | 2 |
| Pläne verändern Erfahrung | 3 |
| Planung der Veränderung und Veränderung der Planung | 4 |
| Welches Ergebnis kann von dieser Untersuchung der Unterrichtsplanung erwartet werden? | 4 |

2. "ICH WEIß NICHT, OB DAS DEN SCHÜLERN NÜTZT": WIDERSPRÜCHLICHEBEDINGUNGEN UND MÖGLICHKEITEN DES LEHRENS UND LERNENS 5

| | |
|--|----|
| 2.1. Die bildungspolitische Situation der Sonderschule | 6 |
| Steigende Anforderungen der Wirtschaft an die Bildung | 6 |
| Auslese statt Förderung weiterhin bestimmendes Prinzip | 7 |
| Der "Lehrlernkurzschluß" wird zunehmend infrage gestellt | 7 |
| Sparbeschlüsse behindern Qualitätsverbesserung | 9 |
| Verliert die Sonderschule für Lernbehinderte ihre Legitimation? | 11 |
| Zusammenfassung: Die Sonderschule im Widerspruch der Bildungspolitik | 12 |
| 2.2. Ein neuer Bildungsplan als Veränderungsimpuls für die Sonderschule | 13 |
| Der Bildungsplan 1990: reformpädagogisch, aber nicht emanzipatorisch. | 14 |
| Reformpädagogik nur für die Sonderschule? | 16 |
| Die Umsetzung liegt bei den Sonderschulkollegien | 17 |
| Die Landesregierung konterkariert ihr eigenes Vorhaben. | 18 |
| Zusammenfassung: Bleibt der Impuls im Dickicht des realen Schulsystems stecken? | 19 |
| 2.3. Pädagogische Anforderungen und Erfahrungshintergrund der Sonderschullehrerinnen und -lehrer | 20 |
| Die Kritik der Pädagogik an der Unterrichtsvorbereitung der Lehrer | 20 |
| Modelle der Lernbehindertendidaktik zwischen Defizitverwaltung und Pädagogik der Befreiung | 22 |
| Die Anforderungen des neuen Bildungsplanes: Prozesse selbst steuern, sich nicht mehr auf Schulbücher verlassen | 28 |
| Zusammenfassung: Reichen die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer für die Planung schülerorientierter Veränderungen? | 29 |
| 2.4. Widersprüchliche Anforderungen - Quelle der Innovation oder Hindernis? | 30 |

| | |
|---|----|
| Auf die Art der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen kommt es an | 30 |
| Widersprüche stellen Organisationen vor komplexe Problemlöseaufgaben | 33 |
| Förderliche Bedingungen für Innovationen | 35 |
| Zusammenfassung: Trotz ungünstiger organisationaler Voraussetzungen bleibt die Hoffnung auf kleine individuelle Veränderungen | 35 |

3. **"DIE JUGENDLICHEN SOLLEN JA IRGENDWIE IN DER GESELLSCHAFT FUß FASSEN": ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNG FÜR DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....36**

| | |
|--|----|
| Rückblick: Problemlösen unter widersprüchlichen Bedingungen des Lehrens und Lernens | 36 |
| 3.1. Forschungsergebnisse über längerfristige Unterrichtsplanung | 37 |
| Ergebnisse ausländischer Untersuchungen | 38 |
| Zur Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern: Zusammenstellen von Altbekanntem | 39 |
| Wie planen Lehrerinnen und Lehrer ihre Veränderungen? | 40 |
| Wodurch zeichnet sich die entwicklungsförderliche Planung aus? | 41 |
| Zusammenfassung: Derzeitiger Stand empirischer Forschung über Unterrichtsplanung - Das Verharren in Routine führt zum Stillstand der beruflichen Kompetenz | 42 |
| 3.2. Unterrichtsplanung als geistige Arbeit: Modellvorstellungen der Arbeitspsychologie | 42 |
| Empirische Ergebnisse aus Ingenieurberufen | 42 |
| Unterricht als Arbeit in einem komplexen System | 43 |
| Was ist Planen? | 47 |
| Wer sich bewußt weiterentwickelt, weiß um mehr Handlungsmöglichkeiten | 50 |
| Das Menschenbild bestimmt die Vorstellung von der Planbarkeit menschlicher Tätigkeit | 51 |
| Unterrichtsplanung und das Menschenbild des entwicklungsfähigen Individuums | 52 |
| Zusammenfassung: Evolvierendes Planen heißt, darauf bedacht zu sein, die Möglichkeitsräume aller Beteiligten in gesellschaftlicher Verantwortung zu erweitern - auch die eigenen | 54 |
| 3.3. Fokussierung der Fragestellung | 54 |
| Bisherige Forschungsergebnisse zum Entwicklungsstand der Unterrichtsplanung an Schulen | 54 |
| Frühere Definitionen von Unterrichtsplanung | 55 |
| Neudefinition: Evolvierende Unterrichtsplanung | 55 |
| Annahmen über evolvierende Vorgehensweisen bei der Unterrichtsplanung | 56 |
| Kernfragestellung | 57 |
| Zusammenfassung: Veränderung planen | 58 |
| 3.4. Wozu können die Ergebnisse einer solchen Untersuchung dienen? | 58 |
| Ergebnisse für die Erziehungswissenschaft: | 59 |

| | |
|---|----|
| Ergebnisse für die Schulverwaltung und Bildungspolitik: | 59 |
| Ergebnisse für Lehrerinnen und Lehrer: | 60 |
| Persönlicher Nutzen: | 60 |
| Zusammenfassung: | 60 |

4. "SEIT DEM INTERVIEW PLANE ICH ANDERS."METHODIK UND VERLAUF DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG61

| | |
|---|----|
| Was soll die Erhebung leisten? | 61 |
| 4.1. Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen | 62 |
| Subjektive Wirklichkeit versus objektiver Realität | 62 |
| Die Qualitätskriterien empirischen Arbeitens | 63 |
| Zusammenfassung: Zur Qualität der Untersuchung | 64 |
| 4.2. Das Untersuchungsdesign | 64 |
| Die Auswahl der befragten Lehrpersonen | 66 |
| Zur Wahl geeigneter Methoden | 67 |
| Wissen Lehrkräfte, was sie tun? | 68 |
| Zusammenfassung: Kontinuierliche Annäherung an den Untersuchungsgegenstand | 69 |
| 4.3. Die Erhebungsinstrumente | 70 |
| Entwicklung des Leitfadens für die offenen Einzelinterviews | 70 |
| Erprobung des Leitfadens in einem Interview mit der Forscherin selbst | 70 |
| Erkenntnisse zur gestuften Strukturierung des Interviews als Grundlage für die Leitfadenkonstruktion | 71 |
| Die Themen des Leitfadens | 73 |
| Der Personalfragebogen für die Einzelinterviews | 74 |
| Gesprächsleitfäden für die Gruppendiskussionen | 74 |
| Zusammenfassung: Geeignete Erhebungsmittel für die offene Befragung - Personalfragebogen, thematischer Gedächtnisleitfaden und das Stufenmodell strukturierter Bewußtmachung | 75 |
| 4.4. Die Auswertungsmethoden | 75 |
| 1. Eine kategoriale transsubjektive Analyse des Tätigkeitsfeldes Unterrichtsplanung | 76 |
| 2. Einzelfallanalysen | 79 |
| 3. Auswertung der Gruppendiskussionen | 80 |
| 4.5. Exkurs: Über das Verhältnis zwischen Wissenschaftlerin und befragten Lehrkräften | 80 |
| Heikle Gespräche | 80 |
| Zwischen Intimität und Öffentlichkeitswirkung | 81 |
| Anonymität | 82 |
| 4.6. Durchführung der Untersuchung | 82 |
| Der zeitliche Ablauf | 83 |
| Feldorganisation und Vorbereitungsarbeit | 85 |
| Die Vorbereitung der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen | 86 |
| Die Durchführung der Einzelinterviews | 87 |
| Männerwelten, Frauenwelten, Herrschaftswelten | 88 |
| Zur Qualität der Interviewauswertung | 89 |
| Gruppendiskussionen | 90 |

| | |
|---|----|
| 4.7. War das methodische Vorgehen angemessen? | 90 |
|---|----|

5. "MEIN LEHRPLAN SIND DIE KINDER":THEMENORIENTIERTE DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE.....92

| | |
|---|-----|
| 5.1. Die aktuelle Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung: Untersuchung einzelner Planungsphasen | 93 |
| Welche Planungsphasen gibt es? | 93 |
| Gegenstände des Planens | 93 |
| Planungsdimensionen | 94 |
| 5.1.1. Die langfristige Planung: Zielstellungen und Orientierungspunkte | 94 |
| Immer wiederkehrende Strukturen geben Sicherheit | 94 |
| Welche Gründe haben die befragten Lehrkräfte für solche langfristig festgelegten Vorabstrukturierungen? | 95 |
| Themen werden anders ausgewählt als "Kursinhalte" | 95 |
| Langfristige Materialsammlung erleichtert die kurzfristige Vorbereitung | 96 |
| Schülerorientierung in der langfristigen Planung: "Mein Lehrplan sind die Kinder" | 97 |
| Langfristige Planung der eigenen Weiterbildung | 98 |
| Der wichtigste Nutzen langfristiger Planung wird im Schutz vor Überlastung gesehen. | 99 |
| Die Verbesserung der Unterrichtsbedingungen bedarf langfristiger Planung | 99 |
| Kontinuierliche Elternarbeit läuft planlos nicht | 99 |
| Langfristige Planung ist zielgerichtet, aber nicht lernzielorientiert | 100 |
| Bewertung: Evolvierendes Potential der langfristigen Unterrichtsplanung bei der Gruppe der Befragten | 101 |
| a) Der Umgang mit Widersprüchen | 101 |
| b) Umgang mit Komplexität | 102 |
| c) Die Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Organisation | 102 |
| d) Die Bewußtheit der Planung | 103 |
| Zusammenfassung: Die Erweiterung des doppelten Möglichkeitsraumes | 103 |
| 5.1.2. Die mittelfristige Planung | 103 |
| Der Stoffverteilungsplan wird in den Mittelpunkt gestellt | 104 |
| Planung im Team | 104 |
| Informationsgrundlagen für die Planung | 105 |
| Das äußere Bild des Stoffverteilungsplans | 105 |
| Die persönliche Bedeutung des Stoffverteilungsplans | 106 |
| Unterschiede in der Planung von Kursen und Themen | 106 |
| Strukturierung der Themen | 107 |
| Schülerorientierung in der mittelfristigen themenbezogenen Planung | 108 |
| Wichtigster Nutzen auch der mittelfristigen Planung: Schutz vor Überlastung | 110 |
| Auch die mittelfristige Planung bildet | 110 |
| Ziele mittelfristiger Planung | 111 |
| Bewertung: Evolvierendes Potential der mittelfristigen Unterrichtsplanung in der Gruppe der Befragten | 111 |
| a) Wie wird mit Widersprüchen umgegangen? | 111 |
| b) Umgang mit Komplexität | 112 |
| c) Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Schule | 112 |

| | |
|--|-----|
| d) Die Bewußtheit der Planung: | 112 |
| Zusammenfassung: Die Erweiterung des doppelten Möglichkeitsraumes | 112 |
| 5.1.3. Die kurzfristige Unterrichtsplanung | 113 |
| Das Resultat der Wochenplanung | 113 |
| Wochenplanunterricht | 113 |
| Wochenpläne als Vorbereitung der Lehrkraft | 114 |
| Auch die wöchentliche Unterrichtsvorbereitung dient der Entlastung | 114 |
| Die tägliche Unterrichtsvorbereitung | 114 |
| Nutzen der täglichen Planung | 115 |
| Bewertung: Evolvierendes Potential der kurzfristigen Unterrichtsplanung bei der Gruppe der Befragten | 116 |
| a) Die Art und Weise des Umgangs mit Widersprüchen | 116 |
| b) Die Art und Weise des Umgangs mit Komplexität | 117 |
| c) Die Qualität der Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Organisation | 117 |
| d) Bewußtheit der Planung | 117 |
| Zusammenfassung: Die Erweiterung des doppelten Möglichkeitsraumes | 117 |
| 5.2. Die Arbeitsbedingungen an Schulen für Lernbehinderte | 118 |
| Es mangelt an Personal | 118 |
| Gute Vorbildung alleine schützt nicht vor Überlastung | 118 |
| Ist das Klima an den Schulen innovationsfreundlich? | 119 |
| Abwertung durch Vorgesetzte lähmt | 119 |
| Konkurrenzverhalten und Einzelkämpfertum isoliert | 121 |
| Unter den Tisch gekehrte Probleme bleiben dort nicht liegen | 121 |
| Die finanzielle Ausstattung an den Schulen ist sehr unterschiedlich | 121 |
| Die Kinder als Last und zugleich Quelle der Kraft | 122 |
| Der neue Bildungsplan als veränderte Arbeitsbedingung | 122 |
| Bisher sprang ein gutes Pferd nicht höher als es mußte | 124 |
| Zusammenfassung: Verbesserung der Arbeitsbedingungen dringend erforderlich | 125 |
| 5.3. Zur individuellen Entwicklung der Unterrichtsplanung im Verlauf des Berufslebens | 125 |
| Phase I: Die sachlogische Sichtweise und ein Plan für den Schulrat | 126 |
| Phase II: Die pädagogische Sichtweise und Planen für die Schülerinnen und Schüler | 127 |
| Phase III: Die technologische Sichtweise - die eigene Arbeit planen, um Überlastung zu bewältigen | 128 |
| Motoren und Bremsen der beruflichen Entwicklung aus der Sicht der Lehrkräfte | 129 |
| Gestalten statt verwalten | 129 |
| Signale aus der Umgebung als Kontrollinstanz | 130 |
| Neue Aufgaben - neue Möglichkeiten | 131 |
| Zusammenfassung: Entwicklung der Unterrichtsplanung unter erschweren Bedingungen | 131 |
| 5.4. Ergebnisse der kategorialen Interviewauswertung: Wie fruchtbar ist das Korn, wie gehaltvoll der Boden? | 131 |
| Die Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick rücken | 132 |
| Entwicklungshemmende sachliche und klimatische Bedingungen | 133 |
| Ohne substantielle Unterstützung bleibt jeder Innovationsimpuls ein Klopfen auf hohlem Blech | 134 |
| Mehr Selbstbewußtsein - weniger Fremdrezepte | 135 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6. | "DIE SCHULE IST DOCH EIN GROßTEIL MEINES LEBENS": SCHÜLER- UND SCHÜLERINNENORIENTIERTE UNTERRICHTSPLANUNG EXEMPLARISCH DARGESTELLT AN FALLBEISPIELEN | 137 |
| 6.1. | Unterstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans | 138 |
| 6.1.1. | Anton Miller: Verschüttete Lernfreude wieder aufbauen | 139 |
| | Erste Eindrücke | 139 |
| | Der Werdegang | 140 |
| | Priorität: Ein lernfreudiges Klima schaffen | 140 |
| | Verhalten läßt sich durch die Kenntnis von Theorien noch nicht ändern | 140 |
| | Teamarbeit bringt weiter | 141 |
| | Theorie hilft erklären | 141 |
| | Qualität vor Quantität | 141 |
| | "Wer nicht nach rechts und links sieht, dessen Weg spitzt sich immer mehr zu" | 141 |
| | Die schulischen Rahmenbedingungen | 142 |
| | Was behindert die Schülerinnen und Schüler? | 142 |
| | Das bevorzugte Lehr-/Lernarrangement | 142 |
| | Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser | 143 |
| | "Meine Vorbereitungsarbeit ist wahnsinnig langfristig" | 144 |
| | Der "Bildungsplan 1990" - eine neue Anforderung? | 144 |
| | Der neue Lehrplan ist ein Anlaß für Diskussion im Kollegium | 144 |
| 6.1.2. | Bernd Wieland: "Ich sehe jedes einzelne Kind" | 145 |
| | Erste Eindrücke | 145 |
| | "So wie meine Lehrer wollte ich nicht werden!" | 145 |
| | "Mein Unterricht ist offener geworden" | 145 |
| | "In Deutsch und Mathematik brauchen die Schüler einen Lehrgang für die Grundbegriffe" | 146 |
| | Das Material | 147 |
| | Arbeit im Team | 147 |
| | Gute Qualität erfordert viel Zeit | 148 |
| | Die Rahmenbedingungen | 148 |
| | Der Bildungsplan 1990 als neue Anforderung | 148 |
| | Erweiterung der Möglichkeiten | 148 |
| 6.1.3. | Evelin Schmidt: Trotz aller Widrigkeiten bleiben die Kinder im Mittelpunkt | 149 |
| | Zum Werdegang von Frau Schmidt | 149 |
| | Frau Schmidts heutige Schule | 149 |
| | Die Klasse | 150 |
| | Unterrichtsorganisation | 151 |
| | Vorstellung von der Planbarkeit des Unterrichts | 152 |
| | Zielfindung | 152 |
| | Auswahl der Inhalte | 153 |
| | Strukturierung der Inhalte | 153 |
| | Was bringt der neue Bildungsplan? | 154 |
| 6.1.4. | Zusammenfassende Bewertung der drei Einzelfallbeispiele aus der Unterstufe | 154 |
| 6.2. | Die Mittelstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans | 156 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 6.2.1. | Hans Ebert: "Wenn das Material stimmt, wird die Persönlichkeit des Lehrers unwichtiger" | 157 |
| | Erste Eindrücke | 157 |
| | Der Weg zum individualisierten Unterricht | 157 |
| | Begegnung mit der MONTESSORI-Pädagogik | 157 |
| | Die Gliederung des Unterrichtsangebots | 158 |
| | Systematik und Kontrolle in der freien Arbeit | 158 |
| | Prinzipien für die freie Arbeit | 159 |
| | Bevorzugte Arbeitsweisen | 159 |
| | "Meine Lebensarbeitszeit, die habe ich bestimmt schon hinter mir" | 159 |
| | Der neue Bildungsplan | 160 |
| | "Freie Arbeit und themenzentrierter Unterricht widerspricht sich" | 160 |
| | "Ich wünsche mir, daß ich die Schüler frei arbeiten lassen kann" | 160 |
| | "Für uns waren die Veranstaltungen zum Bildungsplan leicht" | 161 |
| 6.2.2. | Rainer Heinze: Ansätze handlungsorientierter Wochenplanarbeit | 162 |
| | Der erste Eindruck | 162 |
| | Der Werdegang | 162 |
| | "Handlungsorientierung heißt nicht, den Kindern was zum Ausschneiden geben" | 162 |
| | Lernen, sich öffentlich zu äußern | 163 |
| | Die Einführung freier Arbeit | 163 |
| | Der neue Bildungsplan | 165 |
| 6.2.3. | Anke Dietrichs: "Auf dem Weg zur Eroberung des Lebens" | 165 |
| | Der erste Eindruck | 165 |
| | Spuren von dreißig Jahren | 165 |
| | Die Familienzeit | 166 |
| | Die Zeit der schulischen Erneuerungsarbeit | 166 |
| | Der Kampf gegen die Überlastung | 166 |
| | Erfahrungen für die Mitwelt | 167 |
| | Priorität: Konsequenz aktivierende pädagogische Arbeit | 167 |
| | Den Erfahrungshorizont kontinuierlich erweitern | 167 |
| | Die Vorbereitung einer ganz normalen Mathematikstunde | 168 |
| | "Meine Planung ist sehr langfristig" | 168 |
| | Gemeinsame Vorbereitung erhöht die Möglichkeiten | 169 |
| | Geben und Nehmen im Gleichgewicht halten | 169 |
| | Theorie hilft die Phänomene der Praxis zu verstehen und zu verändern | 169 |
| | Viel breitgestreute Weiterbildung | 169 |
| | Impulse des neuen Bildungsplans | 170 |
| 6.2.4. | Zusammenfassende Bewertung der drei Einzelfallbeispiele aus der Mittelstufe | 171 |
| 6.3. | Oberstufenlehrkräfte und der Impuls des neuen Bildungsplans | 173 |
| 6.3.1. | Theo Busse: "Mein Unterricht und meine Planung ist ständig verbesserungsbedürftig" | 173 |
| | Zur Entwicklung der Zusammenarbeit mit einer neuen Klasse | 174 |
| | Die Struktur von Theo Busses Unterrichtsplanung | 178 |
| | Wie ist Theo Busse zum schülerorientierten Unterricht gekommen? | 179 |
| | Was bringt der neue Bildungsplan? | 180 |
| 6.3.2. | Hanna Meusel: Die Jugendlichen sollen ja irgendwie in der Gesellschaft Fuß fassen | 181 |
| | "Die Zusammenarbeit mit Kollegen ist mir ganz wichtig" | 181 |
| | "Das wichtigste ist, daß die Beziehungsebene stimmt" | 181 |
| | "Das Problem ist, daß die meisten unbedingt den Hauptschulabschluß haben wollen" | 181 |

| | | |
|------------|--|------------|
| | "Die Schüler sollen in der Gesellschaft Fuß fassen können" | 182 |
| | "Man muß sehr genau prüfen, ob man die Interessen der Schülerinnen und Schüler wirklich kennt" | 183 |
| | Nicht alles paßt in den themenzentrierten Unterricht. | 183 |
| | "Die Schule ist doch ein Großteil meines Lebens - also muß ich mich doch damit auseinandersetzen" | 184 |
| | "Unterrichten habe ich nicht an der Hochschule gelernt" | 185 |
| | Positive Rahmenbedingungen sind sehr hilfreich. | 185 |
| 6.3.3. | Rosemarie Munz: "Mein Unterricht ist nicht für mich oder irgendeine Institution, sondern es ist Unterricht für die Schülerinnen und Schüler" | 186 |
| | Der Werdegang | 186 |
| | "Die Berufsschule interessiert unser Lehrplan nicht" | 186 |
| | Was interessiert die Jugendlichen? | 186 |
| | Am Abend wird aktuell vorbereitet. | 187 |
| | Was bietet der neue Bildungsplan? | 187 |
| | Der Unterricht wird oft durch äußere Anlässe gestört | 188 |
| | Kann unter diesen Umständen der Neue Bildungsplan überhaupt umgesetzt werden? | 188 |
| 6.3.4. | Zusammenfassende Bewertung der drei Einzelfallbeispiele aus der Oberstufe | 189 |
| 6.4. | Zusammenfassung: Unterschiedliche subjektive Sichtweisen, wie die Unterrichtsarbeit weiterentwickelt werden kann | 191 |
| 7. | DIE ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSION..... | 192 |
| 7.1. | Wie geht's bei uns weiter? Diskussionen mit einem kleinen Kollegium | 192 |
| 7.2. | Sind die Schulen von innen heraus erneuerbar? Diskussion mit Experten aus verschiedenen Sonderschulen | 195 |
| 7.3. | Zusammenfassung der Gruppendiskussionen | 196 |
| 8. | BEGRÜNDBARE UND WÜNSCHENSWERTE SCHLUßFOLGERUNGEN | 197 |
| | Woher soll die Veränderungsenergie kommen? | 199 |
| | Zusammenfassung Status Quo: Wer an der Grube gräbt, fällt selbst hinein | 201 |
| | Zukunftsvisionen: Wege aus der Grube | 203 |
| | Beispiele für Veränderungsschritte | 204 |
| 9. | ANHANG | 208 |
| 9.1. | Auswertung des Personalfragebogens | 208 |
| 9.2. | Leitfaden der Einzelinterviews | 211 |
| 9.3. | Didaktische Kategorien zwischen Lernzielorientierung und Emanzipation | 224 |
| 10. | VERZEICHNISSE | 227 |
| 10.1. | Ausführliches Inhaltsverzeichnis | 227 |
| 10.2. | Abbildungsverzeichnis | 235 |

| | |
|----------------------------|-----|
| 10.3. Literaturverzeichnis | 237 |
| 10.4. Sachwortverzeichnis | 248 |
| 10.5. Personenverzeichnis | 254 |

10.2. Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abb. (1): Überblick Kapitel 2 | 5 |
| Abb. (2): Das Schulsystem bietet nicht mehr, was innovative Wirtschaftsbetriebe brauchen | 6 |
| Abb. (3): Der Lehrlernkurzschluß: "Gelehrtes = Gelerntes" | 7 |
| Abb. (4): Lernen ist aktive Bedeutungszuweisung und -verarbeitung: "Es gibt keine Gegenstände der Erkenntnis" | 8 |
| Abb. (5): Öffentliche Ausgaben für öffentliche Schulen und Hochschulen in Prozent des Bruttosozialproduktes | 10 |
| Abb. (6): Einige Widersprüche des Schulsystems | 12 |
| Abb. (7): Gliederung der beiden Bände des Bildungsplans für die Schule für Lernbehinderte in Baden-Württemberg 1990 | 14 |
| Abb. (8): Unterschiedliche Anforderungen beim Übergang aus der Sonderschule für Lernbehinderte | 16 |
| Abb. (9): Die Entstehung eines Problems und seine Lösung | 30 |
| Abb. (10): Pseudoauseinandersetzung | 31 |
| Abb. (11): Reaktive Assimilation und regressive Akkomodation | 32 |
| Abb. (12): Joint Optimization von Assimilation und Akkomodation | 32 |
| Abb. (13): Der neue Lehrplan soll Teil des Systems Sonderschulen für Lernbehinderte werden | 33 |
| Abb. (14): Der neue Lehrplan wird Teil des Systems Sonderschulen für Lernbehinderte | 34 |
| Abb. (15): Übersicht über Kapitel 3 | 36 |
| Abb. (16): Frage: Veränderungen der Unterrichtsplanung als mögliche Folge des neuen Lehrplans? | 37 |
| Abb. (17): Von der Wahrnehmung der Aufgabe zur planerischen Problemlösung in komplexen Arbeitsfeldern | 44 |
| Abb. (18): Das faktische Handlungsfeld B und das Referenzhandlungsfeld A in der Planung von Lehrkräften | 48 |
| Abb. (19): Ebenen der Planungsarbeit im Kontext der beteiligten Subjekte, der äußeren Rahmenbedingungen und der gesellschaftlichen Zielstellungen | 49 |
| Abb. (20): Erwartete Verwendbarkeit der Ergebnisse | 59 |
| Abb. (21): Übersicht über Kapitel 4 | 61 |
| Abb. (22): Der Zusammenhang zwischen Erhebung und Auswertung | 65 |
| Abb. (23): Stufen der strukturierenden Bewußtmachung im Interviewprozeß | 72 |
| Abb. (24): Beispiel Verdichtung des Kategoriennetzes: Ursprungsblatt und Überarbeitungsbogen | 78 |
| Abb. (25): Übersicht: Vorerfahrung der Beteiligten | 83 |
| Abb. (26): Übersicht: Der Forschungsverlauf | 85 |
| Abb. (27): Geographische Verteilung der Interviewpartnerinnen und -partner | 85 |
| Abb. (28): Berufserfahrung der Befragten in Jahren | 86 |
| Abb. (29): Die Interviewmappe | 87 |
| Abb. (30): Themenbaum der kategorisierten Auswertung | 92 |

| | |
|---|-----|
| Abb. (31): Übersicht über Kapitel 5 | 92 |
| Abb. (32): Festlegungen zum Schuljahresbeginn | 96 |
| Abb. (33): Viele Lehrpersonen gehen bei der langfristigen Planung davon aus, daß sie die Interessen der Lernenden kennen, ohne sie gefragt zu haben | 97 |
| Abb. (34): Der Nutzen langfristiger Planung | 99 |
| Abb. (35): Das Ziel des Unterrichtens wird maßgeblich durch die Erwartungen der abnehmenden Instanz bestimmt | 100 |
| Abb. (36): Kooperation bei der Planung | 104 |
| Abb. (37): Der Nutzen des Stoffverteilungsplans | 106 |
| Abb. (38): Beteiligung der Schülerinnen und Schüler der Befragten bei der Planung | 109 |
| Abb. (39): Schülerinteressen in der mittelfristigen Planung | 109 |
| Abb. (40): Nutzen der mittelfristigen thematischen Planung | 110 |
| Abb. (41): Notwendige Voraussetzungen für Wochenplanarbeit im Unterricht | 114 |
| Abb. (42): Der Nutzen der täglichen Planung | 115 |
| Abb. (43): Konkrete Beeinträchtigungen an den Schulen aus der Sicht der Befragten | 118 |
| Abb. (44): Das Klima an den Schulen der Befragten | 119 |
| Abb. (45): Widersprüche bei der Einführung des neuen Bildungsplans | 124 |
| Abb. (46): Phasen der Entwicklung von Unterrichtsplanung | 125 |
| Abb. (47): Entwicklungsphasen der Planung | 129 |
| Abb. (48): Sechs negative Bedingungen stoppen den Impuls des neuen Bildungsplans | 131 |
| Abb. (49): Nötig sind Strategien zur Informationsbeschaffung über die Schülerinnen und Schüler als lernende Subjekte | 133 |
| Abb. (50): Nötig sind Strategien der kollegialen Überwindung hinderlicher Arbeitsbedingungen | 134 |
| Abb. (51): Nötig sind Strategien der Überwindung von Nichtbeteiligung der Lehrenden und Lernen an der Erstellung von Lehrplänen | 135 |
| Abb. (52): Nötig sind gemeinsame Strategien der Bewußtmachung, Motivierung und Zielbildung | 136 |
| Abb. (53): Auswertungsbereiche der Fallbeispiele | 137 |
| Abb. (54): Anton Miller: Strategien zur Erweiterung der Möglichkeitsräume | 142 |
| Abb. (55): Bernd Wielands Strategien zur Erweiterung seiner pädagogischen Möglichkeitsräume | 147 |
| Abb. (56): Evelin Schmidts Strategien, um unter widrigsten Arbeitsbedingungen die Schülerinnen und Schüler nicht aus den Augen zu verlieren | 153 |
| Abb. (57): Hans Eberts Strategien zur Erweiterung seiner pädagogischen Möglichkeitsräume | 161 |
| Abb. (58): Rainer Heinze: Erweiterung der pädagogischen Möglichkeitsräume | 164 |
| Abb. (59): Anke Dietrichs` Strategien zur Erweiterung ihrer beruflichen Möglichkeiten | 170 |
| Abb. (60): Beispiel Förderplan Theo Busses für den Schüler Timo Ernst | 174 |
| Abb. (61): Wochenplan Theo Busses für die Klasse | 175 |
| Abb. (62): Theo Busse: Checkliste für Übungen daheim und in der Schule, Klasse 9 | 176 |
| Abb. (63): Klassenbucheintrag Theo Busse 13.5.-18.5.91 | 177 |
| Abb. (64): Beispiel Tagesplan des Lehrers Theo Busse, 26.5.91 | 178 |
| Abb. (65): Theo Busses Pläne | 179 |
| Abb. (66): Theo Busses Hilfsmittel für seine Planung | 179 |
| Abb. (67): Hanna Meusels Strategien, wenn die Schülerinnen und Schüler unbedingt die Schulfremdenprüfung machen wollen | 183 |
| Abb. (68): Gesellschaftliche Einschärfungen | 199 |

10.3. Literaturverzeichnis

- Adam, F. (1931). Heinrich Kielhorn. Sein Leben und Wirken im Dienste der Hilfsschule. Halle: Marhold.
- Adl-Amini, B. & Künzli, R., Hrsg. (1980). Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Juventa.
- Aurin, K. (1989). Gute Schulen. Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baethge, M. & Pelull, W. (1993). Zwischen Individualisierung und Sozialisierung - Entwicklungstendenzen im Verhältnis von Jugendlichen zur Erwerbsarbeit und zu den Gewerkschaften. In G. Linne & W. Pelull (Hrsg.), Jugend: Arbeit und Interessenvertretung. Befunde aus der Jugendforschung und gewerkschaftlichen Praxis (S. 17-40). Opladen: Leske und Budrich.
- Bagel, T. & Kuthe, M. (1992). Schullandschaft in der Unordnung. Gutachten der Johannes-Löchner-Stiftung zum Schulanangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg Bd. 1, Bestandsaufnahme. Mössingen-Talheim: Talheimer
- Baier, H. (1980). Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baitsch, C. & Alioth, A. (1990). Entwicklung von Organisationen - Vom Umgang mit Widersprüchen. In F. Frei & I. Udris (Hrsg.), Das Bild der Arbeit (S. 246-253). Bern: Huber.
- Beck, U. & Bonß, W. (1989a). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis.. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens (S. 7-46). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. & Bonß, W., Hrsg. (1989b). Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker-Schmidt, R. & Bilden, H. (1991). Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In: U. Flick; E. v. Kardoff; H., Keupp; L. v. Rosenstiel & S. Wolff, (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen. (S. 23-30) München: Psychologie Verlags Union.
- Beer, S. (1975). Platform für Change. Chicester: John Wiley & Sons
- Begemann, E. (1970). Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover: Schrödel
- Begemann, E. (1984). Schüler und Lernbehinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Berth, R. (1993). Erfolg. Düsseldorf: Econ.
- Beyer, M. (1993). Brainland. Mind Mapping in Aktion. Paderborn: Junfermann
- Bleidick, U.; Confent, A. & Wiemken, F. (1976). Lehrpläne im Urteil von Sonderschullehrern. Empirische Untersuchungen über Einstellungen von Lehrern an Lernbehindertenschulen zu einem bestehenden Lehrplan und zu künftigen Curricula. Zeitschrift für Heilpädagogik, 27(6), S. 337-357.
- Bleidick, U. und G. Heckel (1970.2). Praktisches Lehrbuch für den Unterricht in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Berlin: Marhold.
- Bloch, K. (1989). Die Sehnsuch des Menschen ein wirklicher Mensch zu werden. Resen und Schriften Bd.1, hrsg. von Fromman, A. & Schröder, W. (S. 15). Mössingen-Talheim: Talheimer
- Borchert, J., Knopf-Jerchow, H. & Dahbashi, A. (1991). Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen. Ein kritisches Handbuch für Praktiker. Heidelberg: Asanger.
- Bösenberg, D. & Metzen, H. (1992). Lean Management. Fortschritt durch schlanke Konzepte. Landsberg a. L.: Moderne Industrie.
- Böttcher, W. (1993). Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen. Die Deutsche Schule, 85(3), S. 307-319.
- Brandes, Holger (1980). Zur >>Oberflächen-<< und >>Binnenstruktur<< der Kontroverse zwischen Kritischer Psychologie und Handlungstheorie. In: Forum Kritische Psychologie Bd. 6, Argument-Sonderband AS 49, S. 7-18.
- Braun, K.-H. (1992). Diskursethik und subjektwissenschaftliche Vorschläge zur subjekttheoretischen Erweiterung der diskursethischen Konzeption von Jürgen Habermas. K. Holzkamp (Hrsg.) Hochbegabung, Subjektivität-Natur-Diskurs, Methodendiskussionen, Psychodrama. Forum Kritische Psychologie Bd. 29 (S. 56-88). Hamburg: Argument.
- Brehmer, Ilse (1987). Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf. Berlin: Frauen und Schule.

- Brinkmann-Herz, D. (1984). Der Einfluß innovativer Lehrpläne auf die Unterrichtsplanung der Lehrer. Eine entscheidungstheoretische Untersuchung am Beispiel eines Lehrplans zur ökonomischen Bildung in der Hauptschule. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bromme, R. & Hömberg, E. (1981). Die andere Hälfte des Arbeitstages. Interviews mit Mathematiklehrern über alltägliche Unterrichtsvorbereitung. Materialien und Studien des IDM (25). Bielefeld: Universität.
- Bromme, R. (1981). Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen bei Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1992a). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1992b). Aufgabenauswahl als Routine: Die Unterrichtsplanung im Schulalltag. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland Bd. 2 (S. 535-544). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Capra, F. (1991). Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Carle, U. & Gerold, H. (1983). Liebe Kerstin schreib mir mal! Deutsch 2. Schuljahr, Lehrerjournal (11), S. 441-443.
- Carle, U. (1981). Emanzipatorische Erwachsenenbildung. Unveröff. Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Carle, U. (1983). Die Entwicklung einer zweiten Klasse zur Lerngemeinschaft - dargestellt am Beispiel Klassenbibliothek. Mannheim: Unveröff. Schriftliche Arbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
- Carle, U. (1987). Wir kommen aus einem Flößerdorf. Projekte von Kindern für Kinder. Heft 8. Bremen: Pädagogik Kooperative.
- Carle, U. (1993a). Hochschulmodellversuch Weiterbildung und Beratung von Akademikerinnen, 2. unveröff. Zwischenbericht. Technische Universität Braunschweig, Seminar für Unterrichtswissenschaft Abt. Pädagogik.
- Carle, U. (1993b). Längerfristige Unterrichtsplanung, didaktische Modelle und praktische Verfahrensweisen. Unveröff. Wiss. Hausarbeit. Universität Hannover. Fachbereich Erziehungswissenschaft I.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). Teachers` Thinking. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Hrsg.), Research on Teaching: Concepts, findings and implications (S. 231-263). Berkeley California: Mc Cutchan.
- Dauber, H. (1987). Radikale Schulkritik als Schultheorie? Kulturrevolutionäre Perspektiven bei Freire und Illich. In K. -J. Tillmann (Hrsg.), Schultheorien (S. 105-116). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Deppe-Wolfinger, H. (1988). Integration im Widerspruch von Ökonomie, Politik und Pädagogik. In H. Eberwein (Hrsg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (S. 18-23). Weinheim: Beltz.
- Der große Duden (1963). Bd. Etymologie. Mannheim: Bibliographisches Institut AG.
- Der Spiegel (14.06.1993). Titelblatt: Nervenkrieg im Klassenzimmer. Horror-Job Lehrer. 47(24)
- Deutscher Bildungsrat. (1970). Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Dolch, J. (1959). Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn.
- Dreher, M. & Dreher, E. (1991). Gruppendiskussionsverfahren. In U. Flick; E. v. Kardoff; H., Keupp; L. v. Rosenstiel & S. Wolff, (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen. (S. 186-188) München: Psychologie Verlags Union.
- Drucker, P. F. (1993). Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf: Econ.
- Dumke, D. (1993). Integrative Erziehung: Behinderte in der Regelschule. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40 (2), S. 130-142.
- Dumke, D., Hrsg. (1991). Integrativer Unterricht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dumke, D., Kellner, M. & Kranenburg, M. (1991). Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In D. Dumke (Hrsg.), Integrativer Unterricht (S. 109-160). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dzillak, R. (1990). Ein Modell zur weiteren Steigerung. Die "Wirksamkeit der Schulaufsicht". Lehrerzeitung Baden-Württemberg 44(22), S. 508-509

- Eberwein, H. Hrsg. (1988). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Eckerle, G. (1980). Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Die Sicht der Lehrer (1). Weinheim: Beltz.
- Eckert, M. (1993). Lernschwache Jugendliche in den neugeordneten technischen Ausbildungsberufen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 26-41.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980). Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1981). Widerstände gegen die Braunschweiger Hilfsschule. In: Garzmann, M. R. W. (Hrsg.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschule in Braunschweig. (S. 69-91) Braunschweig: Waisenhausdruckerei und Verlag
- Emnid-Studie (1992). nach: M. Kittner (Hrsg.), Gewerkschaftsjahrbuch 1992. Daten-Fakten-Analyse. Köln: Bund.
- Erikson, E. H. (1981). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Festinger, L. (1957). Cognitive Dissonance. Evanstone Illinois: Row and Peterson.
- Feuser, G. (1988). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (S. 170-178). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28(1), S. 4-48
- Feuser, G. (1991). Integrative Pädagogik und Didaktik - Kooperation statt Integration? Behindertenpädagogik, 30(2), S. 137-155.
- Fisch, R. & Boos, M. (1990). Zum Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte - Fallbeispiele - Strategien. Konstanz: Universitätsverlag.
- Fisch, R. & Wolf, M. F. (1990). Die Handhabung von Komplexität bei Problemlösen und Entscheiden. In R. Fisch & M. Boos (Hrsg.), Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen (S. 11-40). Konstanz: Universitätsverlag.
- Fisch, R. (1990). Was tun? Überlegungen und Hinweise zum Umgang mit komplexen Aufgaben. In: R. Fisch & Boos, M. (Hrsg.), Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen (S. 329-340). Konstanz: Universitätsverlag
- Flick, U.; Kardoff, E.v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v. & Wolff, S., Hrsg. (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.
- Flitner, W. (1957). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Förster, H. von. (1991). Interview-Text. In P. Krieg (Hrsg.), Suspicious Minds. Die Ordnung des Chaos. Dokumentation zum Film. Köln: Barfuss Film.
- Frank, H. (1971). Zum Stellenwert der Formaldidaktiken im Programm der kybernetischen Pädagogik. FEoLL (Hrsg.): Formaldidaktiken. Referate des 1. Paderborner bildungstechnischen Werkstattgespräch vom 9.-10.7.1971. Reihe: Paderborner Werkstattgespräche. Paderborn: FEoLL.
- Frei, F. & Udris, I., Hrsg. (1990). Das Bild der Arbeit. Bern: Huber.
- Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C. (1984). Arbeit und Kompetenzentwicklung. Bern: Huber.
- Freinet, C. (1965). Die moderne französische Schule. Übersetzt und besorgt von H. Jörg. Paderborn: Schöningh.
- Freire, P. (1973). Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Frenzel, F. (1921.2). Geschichte des Hilfsschulwesens. Halle: Marhold.
- Frey, K. (1992). Die curriculare Struktur in einer Fallstudien-Serie. Reflexion über ein flächendeckendes Fallstudien-Curriculum. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 20 (3), S. 261-274.
- Fritz, A. (1986). Erfolgreicher im Lernen. Ein Förderprogramm für lernschwache Schüler. Berlin: Marhold.
- Fuchs, A. (1912.2). Schwachsinnige Kinder - ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Halle: Marhold (1. Auflage: 1899).
- Fuchs, A. (1927). Das Sonderschulwesen in Berlin. Berlin: Comeniusverlag
- Funke, E. & Eberle, G. (1987). Fachbereich VI Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. G. Gerber, H. Kappus & T. Reinelt (Hrsg.): Universitäre Sonder- und Heilpädagogik (S. 66-72). München: Reinhardt.

- Garzmann, M. R. W., Hrsg. (1981). Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschule in Braunschweig. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und -Verlag.
- Gerber, G., Kappus, H. & Reinelt, T., Hrsg. (1987). Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. München: Reinhardt.
- Gesellschaft für Arbeitsmethodik (o. J.). Methodenhandbuch - Beitrag Projektplanung, Loseblattsammlung. Hannover, Buchstabe P4.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1990). Stellungnahme des GEW-Landesvorstands zum "Bergold-Gutachten". Gesteigerte Wirksamkeit der Schulaufsicht? Lehrerzeitung Baden-Württemberg 44 (22). S. 506-507
- Giel, K., Hiller, G. G. & Krämer, H., Hrsg. (1974). Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 1. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart: Klett.
- Giest, H. (1992). Ökologie in Schule und Unterricht. In Projektgruppe Lern- und Lehrforschung an der Humboldt-Universität. LLF-Berichte 1. Berlin: Verein für Bildungsinnovationen und individuelle Lernförderung. S. 54-109
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1989). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), Qualitative Sozialforschung (S. 91-111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Guba, E. E. & Lincoln, Y. S. (1981). Effective Evaluation. Improving the usefulness of Evaluation. Results through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass Publication.
- Gudjons, H. (1993). Schultheorie(n) und Aufbau des Bildungswesens. Pädagogik, 44 (5), S. 44-49.
- Habermas, J. (1983). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hacker, W. & Richter, P. (1990). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten - Ein Konzept in Entwicklung. In F. Frei & I. Udrys (Hrsg.), Das Bild der Arbeit (S. 125-142). Bern: Huber.
- Hacker, W. (1986). Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hage, K., Bischoff, H, Dichanz, H, Eubel, K. -D., Oehlschläger, H. -J. & Schwittmann, D. (1985). Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich.
- Hagstedt, H. (1992). Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In U. Hameyer & R. u. a. Lauterbach (Hrsg.), Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht (S. 367-382). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Halkes, R. & Olson, J., Hrsg. (1984). Teacher Thinking. A New Perspektive on Persisting Problems in Education. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hameyer, U. (1992). Stand der Curriculumforschung - Bilanz eines Jahrzehnts. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 20 (3), S. 209-232.
- Hameyer, U., Lauterbach, R., u. a. (1992). Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammond, K. J. (1990). Case-based Planning. A Framework for Planning from Experience. Cognitive Science, 14, S. 385-443.
- Handelsblatt (24.08.93). Gewerkschaft sieht in Festungsmentalität des Managements eine Krisenursache. Handelsblatt Nr. 162, S. 15
- Hany, E., Helmke, A., Jerusalem, M., Krapp, A., Pekrun, R., Rheinberg, F. & Wagner, J. W. L. (1992). Forschungen zum Schüler. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Pettilion & B. Wolf (Hrsg.), Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung der Bundesrepublik Deutschland (S. 591-654). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hartmann, H. A. (1984). Zur Ethik gutachterlichen Handelns. In: H. A. Hartmann & R. Haubl (Hrsg.): Psychologische Begutachtung. Problembereiche und Praxisfelder. (S. 3-32) München: Urban & Schwarzenberg
- Haug, F. (1981). Erfahrungen in die Krise führen - oder: Wozu brauchen die Lernenden den Lehrer? Argument Sonderband AS 58, S. 67-77.
- Haug, F., Nemitz, R. & Waldhubel, T. (1980). Kritik der Handlungsstrukturtheorie. Forum Kritische Psychologie 6. Argument Sonderband AS 49, S. 19-86
- Hayes-Roth, B. & Hayes-Roth, F. (1979). A Cognitive Model of Planning. Cognitive Science, 3, S. 275-310.
- Heeg, F. J. (1992). Projektmanagement: Grundlagen der Planung und Steuerung von betrieblichen Problemlöseprozessen. München: Hanser.

- Heinemann, K. -H. (1993). Autonomie - der Abschied vom Fächerkanon. Die Reformer von einst entdecken Gesetze des Marktes. Unterricht und Bildung. Beilage der Süddeutschen Zeitung Nr. 141 (23.06.93), S. 111.
- Henes-Karnahl, B. (1993). Systematischer Psychoterror im Büro kann Mitarbeitern jedes Selbstbewußtsein nehmen. Handelsblatt Nr. 41 (15./16.10.93) S. K1-2
- Hentig, H. v.(1976). Was ist eine humane Schule? München: Hanser.
- Hentig, H. v.(1993). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser.
- Herd, U. (1990). Pädagogische und demokratische Grundsätze verletzt. Das Berggold-Gutachten - fragwürdige Empfehlungen an die Schulaufsicht. Lehrerzeitung Baden-Württemberg, 44 (18/19), S. 437-441
- Heubrock, D. (1990). Utopie. In: H.J. Sandkühler (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften Bd. 4 (S. 678-685).Hamburg: Meiner
- Heydorn, H. -J. (1980). Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften (3). Frankfurt a. M.: Syndicat.
- Hiller, G. G. & Schönberger, F. (1977). Erziehung zur Geschäftsfähigkeit. Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Hiller, G. G. (1980). Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung (S. 119-141). München: Juventa.
- Hiller, G. G. (1986). Längerfristige Unterrichtsplanung. In Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.), Handreichungen Sonderschule Nr. 34 (S. 6-48). Fulda: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Hiller, G. G. (1991). Ausbruch aus dem Bildungsheller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm: Vaas.
- Hiller, G. G. und F. Schönberger (1977). Erziehung zur Geschäftsfähigkeit. Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule
- Hirsch, J. (1974). Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hofstadter, D. R. (1991). Gödel, Escher, Bach, ein endlos geflochtenes Band. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hofstätter, P. R. (1973). Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart: Kröner
- Holzcamp, K. (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1993). Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hopf, C. & Weingarten, E. (1989). Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, G. L. & Mandl, H., Hrsg. (1982). Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz.
- Huber, G. L. (1991). Computergestützte Auswertung qualitativer Daten. In: U. Flick; E. v. Kardoff; H., Keupp; L. v. Rosenstiel & S. Wolff, (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen. (S. 243-248) München: Psychologie Verlags Union.
- Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. & Bernhard, W., Hrsg. (1992). Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland (1/2). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jantzen, W. (1987). Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche Grundlagen (1). Weinheim: Beltz.
- Jung, C. G. (1973). Gesammelte Werke. Symbole der Wandlung (5). Zürich: Rascher.
- Kautter, H.-J.; Klein, G.; Laupheimer, W. & Wiegand, H.-S. (1988). Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg: Schindele
- Kempf, W. (1992). Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung. Forum Kritische Psychologie Bd. 29, S. 89-108. Hamburg: Argument.
- Kischkel, K. -H. (1984). Zur Arbeitssituation von Lehrern. Frankfurt a. M.: Lang.
- Kittner, M., Hrsg. (1992). Gewerkschaftsjahrbuch 1992. Daten - Fakten - Analysen. Köln: Bund.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W., Scheffer, U., Koch-Priewe, B., Stöcker, H., Huschke, P. & Henner, S. (1982). Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim: Beltz.
- Klauer, K. J. (1975.4). Lernbehindertenpädagogik. Berlin: Marhold
- Klein, G. (1982). Pädagogische Frühförderung ist mehr als Therapie. In: Klein, G.; Möckel, A. & M. Thalhammer (Hrsg.): Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern (S.55-59). Heidelberg: Schindele.

- Klein, G. (1987). Fachbereich Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen in Verbindung mit der Universität Tübingen. G. Erber, H. Kappus & T. Reinelt (Hrsg.): Universitäre Sonder- und Heilpädagogik (S. 117-121). München: Reinhardt.
- Klemm, K., u. a. (1990). Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim: Juventa.
- Klofat, R. (12.3.1993). Neue Lehren für das Land. Bericht vom CDU-Bildungskongreß. Rheinischer Merkur, 8.
- Koch-Priewe, B. & Stöcker, H. (1982). Elemente einer Sachunterrichtsdidaktik, dargestellt am Erkenntnisprozeß einer Forscher-Lehrer-Gruppe bei der Entwicklung einer Unterrichtseinheit. In W. Klafki, U. Scheffer & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) u. a., Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung (S. 167-199). Weinheim: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (1986). Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt a. M.: Haag und Herchen.
- Kohlberg, L. E. (1984). Essays on moral development. Volume II. The psychology of moral development. The native and validity of moral stages. San Francisco: Harper and Row.
- Kornmann, R. & Ramisch, B. (1984). Lernen im Abseits. Erfahrungen mit handelndem Unterricht in der Sonderschule für Lernbehinderte. Heidelberg: Schindele.
- Kornmann, R. (1979). Testen lernen - Testen lehren. Zeitschrift für Heilpädagogik, 30, S. 625-628.
- Kornmann, R. (1988). Die sich verändernde Welt als Gegenstand und Impuls Handelnden Unterrichts. Zeitschrift für Heilpädagogik, 39, Beiheft 14, S. 49-58.
- Kornmann, R. (1990). Wie Förderdiagnostik zur Gestaltung von Übungen der Rechenfertigkeit genutzt werden kann. Zeitschrift für Heilpädagogik, 41 (2), S. 102-108.
- Kornmann, R. (1991). Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. Heilpädagogische Forschung, 17 (4), S. 184-191.
- Kornmann, R. (1992). Diagnostik zur Förderung notwendiger Voraussetzungen für basale Lernprozesse bei Menschen mit schweren Beeinträchtigungen ihrer Lebensvollzüge = zugleich eine Gegenposition zur Diagnostik ihres Lebenswertes. Behindertenpädagogik, 31 (4), S. 349-360.
- Kornmann, R., Meister, H. & Schlee, J., Hrsg. (1983). Förderdiagnostik: Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Heidelberg: Schindele.
- Kornmann, R., Wagner, H.-J. & Biegel-Reichert, S. (1993). Lehrwerke als Lernbehinderungen: Die Vernachlässigung des Kommutativgesetzes in den Mathematiklehrwerken für die Klassen 1-4 der Schulen für Lernbehinderte (Förderschulen). Zeitschrift für Heilpädagogik 44(9), S. 600-605
- Kreiser, L. (1990). Wahrheit. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4 (S. 746-760). Hamburg: Meiner.
- Kroner, W. & Wolff, S. (1989). Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens (S. 72-122). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (1968). Bildungsplan der Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg. Kultus und Unterricht 17, Sondernummer 2
- Kunert, K. (1986). Kritik und Erneuerung der Unterrichtsplanung. Die Überwindung schulischer Leerläufe mit Hilfe des prozeßbezogenen Lehrens und Lernens. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Kutscher, J. v. (2.7.1993). Therapie für Zappelphilipp. Die Zeit, Nr. 27, S. 25.
- Kvale, S. (1991). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: U. Flick; E. v. Kardoff; H. Keupp; L. v. Rosenstiel & S. Wolff, (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen. (S. 427-431) München: Psychologie Verlags Union.
- Lagemann, E. C. (1989). The plural Worlds of Educational Research. In: History of Education Quarterly, 29 (2), S. 185-214.
- Langenohl, H. (1983). Lehrplan- und Curriculumtheorie. In H. Baier und U. Bleidick (Hrsg.), Handbuch der Behindertenpädagogik (S. 67-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Larrá, F. (1986). Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. Versuch einer Bestimmung mit Hilfe systemtheoretischer Kategorien. München: Profil.
- Lehner, F. & Widmaier, U. (1992). Eine Schule für die moderne Industriegesellschaft: Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Essen: Neue Deutsche Schule.

- Lempert, W. (1972). Bildungsforschung und Emanzipation. In D. Ulich (Hrsg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft (S. 479-498). Weinheim: Beltz.
- Lempert, W. (1993). Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13 (1), S. 2-35.
- Lempert, W., Hoff, E.-W. & Lappe, L. (1990). Berufsbiographien und Persönlichkeitsentwicklungen junger Facharbeiter. Eine Längsschnittstudie. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10 (4), S. 194-217.
- Leontjew, A. N. (1977). Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Linne, G. & Pelull, W., Hrsg. (1993). Jugend: Arbeit und Interessenvertretung. Befunde aus der Jugendforschung und gewerkschaftlichen Praxis. Opladen: Leske und Budrich.
- Lompscher, J. (1992). Lehr- und Lernstrategien im Unterricht - Voraussetzungen und Lernsequenzen. In G. Nold (Hrsg.), Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstandsstrukturen (S. 95-104). Tübingen: Narr.
- Lompscher, J., Hrsg. (1973). Sowjetische Beiträge zur Lern-Theorie. Die Schule P.J. Galperins. Köln: Pahl-Rugenstein
- Malik, F. (1989). Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. Bern: Haupt.
- Mandelbrot, B. B. (1987). Die fraktale Geometrie der Natur. Basel: Birkhäuser.
- Mann, I. (1974). Die Kraft geht von den Kindern aus. Die stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle. Lollar: Achenbach
- Mann, I. (1992). Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie: Weinheim: Beltz
- Manske, C. (1988). Nicht die Kinder stören die Lehrer, sondern das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestört. In H. Eberwein (Hrsg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (S. 197-204). Weinheim: Beltz.
- Matthäus, W. (1988). Sowjetische Denkpsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Maturana, H. R. (1987). Kognitionen. In S. J. Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus (S. 89-118). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Metzen, H. (1977). Empirische Sozialforschung in der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Möglichkeiten und Maßstäbe. München: Metzner.
- Meyer, H. (1991.3). Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung (S. 88-118). München: Juventa.
- Meyers enzyklopädisches Lexikon (1976). Band 18, "Planung". Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1977). Bericht zum Haushaltsplan des Kultusministeriums für 1977 und 1978 (Zitiert nach: Lehrerzeitung Baden-Württemberg Heft 1/2, 1977, S. 9). Stuttgart.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1980a). Bildungsplan der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 08.07.1980, Lehrplanheft 14.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1980b). Bildungsplan der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 09.07.1980, Lehrplanheft 15.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1980c). Bildungsplan der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 10.07.1980, Lehrplanheft 16.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1983). Die Lehrplanrevision in Baden-Württemberg im pädagogischen Umfeld. Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 10.01.1983, Nr. 2. (Sonderausgabe), S. N12-N22.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1984). Bildungsplan für die Hauptschule. Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 25.05.1984, Lehrplanheft 6.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990a). Schreiben vom 25.04.1990 (Nr. IV/3-6513-1705/132) als Antwort auf den Antrag der Abgeordneten Zeller u. a. SPD an den Landtag vom 29.03.1990 (Landtagsdrucksache 10/3136). Stuttgart: Landtag.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990b). Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte. Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 28.12.90, Lehrplanheft 1.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990c). Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte. Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 28.12.90, Lehrplanheft 2.

- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990d). Unterrichtsorganisation im Schuljahr 1990/91 (Organisationserlaß). Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 17.04.1990, Nr. 9, S. 71-82. Verwaltungsvorschrift vom 29.03.1990.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1990e). Unterrichtsplanung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Stoffverteilungsplan). Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 16.05.1990, Nr. 12, S. 333.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1991c). Unterrichtsorganisation im Schuljahr 1991/92 (Organisationserlaß). Kultus und Unterricht, Amtsblatt vom 02.04.1991, Nr. 8, S. 26-36. Verwaltungsvorschrift vom 15.03.1991.
- Mischke, W. & Wragge-Lange, I. (1987). Handlungsregulation beim Planen und Unterrichten als Teilaspekt einer Tätigkeitsanalyse bei Lehrern. In H. G. Schönwälder (Hrsg.), *Lehrerarbeit* (S. 95-134). Freiburg: Dreisam.
- Muth, J. (1988). Nichtaussonderung als gesellschaftspolitischer Auftrag. Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 11-17). Weinheim: Beltz.
- Negt, O. (1993). Ansprüche an die Bildungsgewerkschaft. *Erziehung und Wissenschaft*, 45 (6), S. 10-11.
- Nestle, W. (1975). Didaktik der Sonderschulpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 26 (3). S. 523-537.
- Nestle, W. (1975). *Fächerübergreifender Sachunterricht in der Haupt- und Sonderschule*. Stuttgart: Metzler
- Niederberger, J. M. (1991). Organisationssoziologie und -psychologie von Bildungsinstitutionen. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 322-333). München: Ehrenwirth.
- Nunner-Winkler, G. (1993). Verantwortung. In: Enderle, G.; Homann, K.; Honecker, M.; Kerber, W. & Steinmann, H. (Hrsg.): *Lexikon der Wirtschaftsethik*. S. 1185-1192. Freiburg: Herder
- Obuchowski, K. (1982). Orientierung und Emotion. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur psychischen Handlungsregulation. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Odenbach, K. (1974). *Lexikon der Schulpädagogik*. Braunschweig: Westermann.
- OECD (1992a). *The OECD International Education Indicators. A Framework For Analysis*, August 1992. Paris: OECD.
- OECD (1992b). *Education at a Glance, OECD Indicators*, September 1992. Paris: OECD.
- Ogger, G. (1992). *Nieten in Nadelstreifen. Deutschlands Manager im Zwielficht*. München: Droemer Knauer
- Osterloh, J. (1991). *Wahrheit, Objektivität und Wertfreiheit in der Erziehungswissenschaft. Begriffsanalytische und methodologische Untersuchungen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Österreich, R. (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Pascale, R. T. (1992). Die beiden Gesichter des Lernens: General Motors und Honda. In J. Kienbaum (Hrsg.), *Visionäres Personal Management* (S. 187-222). Stuttgart: Poeschel.
- Peters, J. (J.) (1984). Teaching: Intentionality, Reflection and Routines. In R. Halkes & J. Olson (Hrsg.), *Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education* (S.19-34). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Peters, J. J. (1986). Lehrerhandeln. In H. -D. Haller & H. Meyer (Hrsg.), *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Reihe: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3* (S. 512). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peterson, P. L. & Walberg, H. J. (1979). *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley California: Mc Cutchan.
- Peterson, P. L. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, S. 417 -432.
- Peterßen, W. H. (1988.3). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Ehrenwirth.
- Popp, W. (1970). Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In G. Dohmen, F. Maurer & W. Popp (Hrsg.), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie* (S. 49-60). München: Piper.
- Preuss-Lausitz, U. (1981). *Fördern ohne Sonderschule*. Weinheim: Beltz.
- Preußischer Unterrichtsminister: Erlaß vom 2. Januar 1905 (U.III.A.3204).
- Probst, H.(1976). *Lernbehinderte und Normalschüler. Persönlichkeitseigenschaften und sozioökonomischer Hintergrund*. Bern: Huber.
- Resch, M. (1988). *Handlungsregulation geistiger Arbeit. Bestimmung und Analyse geistiger Arbeitstätigkeiten in der industriellen Produktion*. Bern: Huber.

- Rohr, B. (1984). Ansätze einer materialistisch orientierten Lernbehindertendidaktik - Grundsätze des "handelnden Unterrichts". Hagen: Fernuniversität.
- Rohr, B. (1984). Aspekte der allgemeinen Didaktik. In: Reichwein, E. (Hrsg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften. (S.167-173) Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel
- Rolff, H. G. (1992). Krise der Schulstruktur. Alle Schulformen stecken im Dilemma. Pädagogik, 44 (5), S. 38-41.
- Rosenstiel, L. v. (1993). Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie (S. 321-352). Bern: Huber.
- Roth, L. (1991). Pädagogik. München: Ehrenwirth.
- Roth, S. (1993). Japanisierung oder eigener Weg? Die Anwendung schlanker Produktionsweisen in der deutschen Automobilindustrie. In: Blasing, J. P. (Hrsg.): Schlankes Qualitätsmanagement. Die Qualitätsstelle auf dem Weg zum Servicezentrum (S. 497-574), Bd. 2,
- Rudolph, E., Schönfelder, E. & Hacker, W. (1987). Tätigkeitsbewertungssystem Geistige Arbeit. TBS GA Handanweisung. Berlin: Humboldt Universität.
- Rusch, G. (1987). Autopoiesis, Literatur, Wissenschaft. Was die Kognitionstheorie für die Wissenschaft besagt. In S. J. Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus (S. 374-400). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rux, M. (1993). Vorschriftenbereinigung auf den Kopf gestellt. Wann werden Verwaltungsvorschriften ungültig? Bildung und Wissenschaft, 47(5), S. 9-10.
- Sandkühler, H. J. (1990). Erkenntnis/Erkenntnistheorie. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 1 (S. 772-903). Hamburg: Meiner.
- Schade, W. (1962). Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule. Berlin: Marhold
- Schmalohr, E. (1962). Gruppennormen des HAWIK im Hilfsschulüberweisungsverfahren. Zeitschrift für Heilpädagogik 13, S. 165-176
- Schmidt, S. J. (1987). Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In S. J. Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt, S. J., Hrsg. (1987). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schönberger, F. (1988). Die Integration Behinderter als moralische Maxime. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte leben gemeinsam, Handbuch der Integrationspädagogik. (S. 63-69) Weinheim, Basel: Beltz
- Schönwälder, H. G., Hrsg. (1987). Lehrerarbeit. Freiburg: Dreisam.
- Schulartbezogenes Vorgabepapier siehe Vorgabekommission.
- Schuler, H., Hrsg. (1993). Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Huber.
- Schulintern (1990). Der Stoffverteilungsplan als notwendiges Bindeglied zwischen Bildungsplan und Unterrichtsvorbereitung. Schulintern Aug./Sept. 1990, S. 6.
- Schultz-Hektor, M. (31.08.89). Wege zur bestmöglichen schulischen Förderung. Calwer Kreiszeitung, 200, S. 4.
- Schwark, W. (1993). Hauptschüler im Widerspruch von modernen Produktionssystemen und traditioneller Schulbildung. Bildung und Wissenschaft, 47 (1), S. 7-11.
- Seeger, D. & Holodynski, M. (1984). Grundlagen einer materialistischen Theorie der Persönlichkeit. Eine Einführung in die Ansätze von Sève und Leontjev. Berlin: Argument.
- Speck, O. (1991.2) . System Heilpädagogik: eine ökologisch-reflexive Grundlegung. München: Reinhardt
- Stadler, H. (1975). Zum pädagogischen Selbstverständnis von Sonderschullehrern. Rheinstetten: Schindele.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (1988). Verzeichnis der Sonderschulen Baden-Württembergs 1987/1988. Stuttgart.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (1989). Lehrerindividualdatei Baden-Württemberg Tabelle 06 und 105. Stuttgart.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (20.09.1989). Schulen, Klassen, Schüler, Lehrer an öffentlichen Schulen für Lernbehinderte. Manuskript Nr. 58, Stuttgart.
- Stoll, R. & Wipfler, R. (1993). Umweltpsychologische Öffentlichkeitsarbeit im kommunalen Bereich. In: Schahn, J. & Giesinger, T. (Hrsg.): Psychologie für den Umweltschutz. (S. 189-200) Weinheim: Beltz,
- Störig, H. J. (1985). Weltgeschichte der Philosophie. Stuttgart: Kohlhammer.

- Strauss, A. L. (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink.
- Suzaki, K. (1993). The New Shop Floor Management. Empowering People for Continuous Improvement. New York: Free Press.
- Tannen, Deborah (1991). Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. Hamburg: Kabel.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann H.-D. (1986.6): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggression und Störung im Unterricht auf der Basis subjektiver Theorien. Universität Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät
- Tent, L., Witt, M., Bürger, W. & Zschoche-Lieberum, C. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? Heilpädagogische Forschung, 17 (1), S. 3-13.
- Terhart, E. (1984). Psychologische Theorien des Lehrerhandelns. Die Deutsche Schule, S. 3-17.
- Teufel, P. (1992). Die Realisierung der Lean Production am Beispiel der Canon Gießen GmbH. In: Wildemann, H. (Hrsg.): Lean Management. Der Weg zur schlanken Fabrik. (S.137-141) München: gfmt
- Thadden, E. v. (18.03.1993). Wieviel Schule braucht der Mensch? Wochenpost, 40 (12), S. 32.
- Thomas, L. (1982). Entwicklung und vorläufige Erprobung eines Fragebogens zur Erfassung der Innovationsbereitschaft von Lehrern. In W. Klafki, U. Scheffer & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) u. a. , Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung (S. 509-528). Weinheim: Beltz.
- Thommen, B., Ammann, R. & Cranach, M. v. (1988). Handlungsorganisation durch soziale Repräsentationen. Welchen Einfluß haben therapeutische Schulen auf das Handeln ihrer Mitglieder? Bern: Huber.
- Tillmann, K. -J., Hrsg. (1987). Schultheorien. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Ulich, E. (1993). Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. In H. Schuler (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie (S. 189-208). Bern: Huber.
- Ulrich, H. & Probst, G. J. B. (1988). Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Bern: Haupt.
- Vogelsang, K. (1993). Kartenspiel in der Bildungspolitik (Manuskript der Sendung: Die Zeitschriftenschau vom 23.03.1993, 13.00 Uhr, Deutschlandsender Kultur, Kunst und Publizistik). Berlin.
- Vorgabekommission zur Revision des Bildungsplans an Schulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg. (1987). Vorgabepapier zur Lehrplanrevision der Schule für Lernbehinderte in der im Februar 1987 an die Schulen verschickten Fassung. Stuttgart.
- Wagner, A. C., Maier, I., Uttendorfer-Marek, S. & Weidle, R. (1981). Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Walter, H. (1993). Mobbing: Kleinkrieg am Arbeitsplatz. Konflikte erkennen, offenlegen und lösen. Frankfurt a.M.: Campus
- Warnecke, H. -J. (1992). Die Fraktale Fabrik, Revolution der Unternehmenskultur. Stuttgart: Springer.
- Watson, G. H. (1993). Benchmarking - Vom Besten lernen. Landsberg a. L.: Moderne Industrie
- Weick, K. E. (1985). Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wengert, H. G. (1989). Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern. Eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt a. M.: Lang.
- Weniger, E. (1952). Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Didaktik als Bildungslehre (1). Weinheim: Beltz.
- Westphal, E. (1976). Lebensprobleme und Daseinstechniken lernbehinderter Schüler - eine Herausforderung an die Didaktik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 27, S. 201-210
- Wilms, W. R. & Gunkel, R. (1991). Die Sonderschule auf dem Weg zur Integration. In P. Weiser & M. Weiser (Hrsg.), Eine Schule für alle. Bericht der Enquête-Kommission zur schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Baden-Württemberg (S. 107-111). St. Ingbert: Röhrig.
- Winter, M. (1993). Ende eines Traumes. Blick zurück auf das utopische Zeitalter in Europa. Stuttgart: J.B. Metzler
- Witzel, A. (1982). Das Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Witzel, A. (1989). Das problemorientierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder (S. 227-255). Heidelberg: Asanger.

- Wocken, H. (1982). Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte. Ein Beitrag zur Theorie der Sonderschule. Zeitschrift für Heilpädagogik, 33, S. 637-647.
- Yinger, R. J. (1977). A Study of Teacher Planning: Description and Theory Development Using Ethnographic and Information Processing Methods. Michigan: Dissertation.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in Teacher Planning. Theory into Practice, 18, S. 163 - 169

